



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na  
Especialidade de Educação Especial: Domínio  
Cognitivo-Motor

Uma escola para todos: dislexia e inclusão escolar

Maria da Conceição Marques da Silveira

Lisboa, julho de 2014

Esta FOLHA fica em BRANCO

# LOMBADA PARA A ENCADERNAÇÃO



## Uma escola para todos: dislexia e inclusão escolar

Maria da Conceição  
Marques da Silveira

2014

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

Uma escola para todos: dislexia e inclusão escolar

Maria da Conceição Marques da Silveira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista  
à obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial:  
Domínio Cognitivo-Motor sob a  
orientação da Professora Doutora Cristina Gonçalves

Lisboa, julho de 2014



## **Resumo**

O presente trabalho de investigação teve um desenvolvimento em torno da temática da Dislexia e da Escola Inclusiva, com o objetivo de perceber as políticas de escola inclusiva, a etiologia e mitigação das dificuldades de aprendizagem dos alunos com dislexia. Na sua componente empírica, pretendeu-se avaliar os sentimentos dos alunos com dislexia, relativamente às suas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à autoestima e à inclusão na escola. Pretendeu-se ainda avaliar o envolvimento dos encarregados de educação na escola e no processo educativo dos alunos com esta necessidade educativa especial.

Para a realização do presente estudo foram elaborados questionários a alunos e respetivos encarregados de educação, em quatro escolas, do 2º ciclo, da Região Autónoma dos Açores. Determinou-se os graus de: a) autoestima do aluno com dislexia; b) inclusão do aluno disléxico na escola; c) envolvimento dos encarregados de educação dos alunos com dislexia. Estes três índices obtiveram a qualificação global de “Bom”. Apesar de estatisticamente se obterem resultados bastante animadores, persistem diversos sinais de alerta e oportunidades de melhoria, bastante importantes, devendo ser tidos em consideração na sensibilização da comunidade educativa para essas fragilidades, constantes neste documento. Das mesmas, destacam-se indícios de uma eventual desvalorização da leitura a favor da escrita por parte dos professores como principal componente a colmatar na abordagem pedagógica específica a estas crianças. Evidencia-se a necessidade de promover os hábitos de leitura assistida, de modo a fortalecer a base do sistema linguístico que é a fonologia.

**Palavras Chave:** Dislexia, Escola Inclusiva, Dificuldades de Aprendizagem, Autoestima, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais.

### ***Abstract***

This research work was a development around the theme of Dyslexia and Inclusive School, aiming to understand the policies for the inclusive school, the etiology and the mitigation of learning disabilities of students with dyslexia. At his empirical component is intended to assess the feelings of students with dyslexia in relation to their learning disabilities, particularly in regard to self-esteem and inclusion at school. It was intended to evaluate the involvement of the parents in school and in the educational process of these students with this special educational need.

To carry out this study, questionnaires were developed to students and their respective parents, in four schools, of the 2<sup>nd</sup> cycle, in the Azores Autonomic Region. It was determined the degrees of: a) self-esteem of students with dyslexia, b ) inclusion of the dyslexic student at school, c) involvement of parents of students with dyslexia. These three indicators obtained the overall rating of "Good". These results, despite statistically being quite encouraging, there remain many warning signs and opportunities for improvement, quite important ones, should be taken into consideration to sensitize the educational community for those weaknesses, contained in this document. On these, there are clues of a possible devaluation of the reading on favor of the writing by teachers as a main component to address the specific pedagogical approach to these children. Highlights the need to promote the habits of assisted reading, so strengthen the basis of the linguistic system that is the phonology.

**Keywords:** Dyslexia, Inclusive School, Learning Disability, Self-esteem, Inclusion, Special Educational Needs.

### ***Dedicatória***

Aos meus pais, também eles professores, que na sua crença pela perfeitibilidade humana me souberam transmitir a paixão pelo ensino, a abnegação, o espírito de missão desta profissão e o sentido de alteridade que sempre senti existir neles e que norteia a minha visão do mundo, não esquecendo o sentido de equidade na hora de interagir com todos.

Ao meu marido por estar sempre presente, apoiando-me principalmente nos momentos difíceis, fazendo-me sentir especial.

A todos os alunos que ensinei, com erros e virtudes, mas sempre com amor e a crença que educar é acreditar numa sociedade em devir.

### *Agradecimentos*

Aos Conselhos Executivos das escolas e aos encarregados de educação que possibilitaram a aplicação dos questionários, pois sem eles este estudo não teria sido possível.

À orientadora Professora Doutora Cristina Gonçalves pela sua disponibilidade sempre que solicitada, pela compreensão nos momentos de maior desnorte e pelos seus sábios conselhos.

### ***Abreviaturas***

|               |   |
|---------------|---|
| <i>AACAP</i>  | <i>American Academy of Child and Adolescent Psychiatry</i>                          |
| DA            | Dificuldades de Aprendizagem  |
| <i>DSM IV</i> | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4<sup>th</sup> Edition</i> |
| NEE           | Necessidades Educativas Especiais   |
| <i>PET</i>    | <i>Positron Emission Tomography</i>   |
| QI            | Quociente de Inteligência   |
| RMNf          | Ressonância Magnética Nuclear Funcional   |
| SPO           | Serviço de Psicologia e Orientação  |
| <i>WISC</i>   | <i>Wechsler Intelligence Scale for Children</i>                                     |
| <i>UNESCO</i> | <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>             |

## Índice

|  |     |
|--|-----|
| Resumo .....   | ii  |
| Abstract .....   | iii |
| Dedicatória .....  | iv  |
| Agradecimentos .....                                     | v   |
| Abreviaturas .....                                       | vi  |
| Índice de Figuras .....                                  | xi  |
| Índice de Gráficos .....                                 | xii |
| Índice de Tabelas .....                                  | xiv |
| Introdução .....   | 1   |
| 1.1- Contextualização do estudo .....                    | 2   |
| 1.2- Objetivos.....                                      | 3   |
| 1.3- Limitações ao estudo .....                          | 4   |
| 1.4- Organização do trabalho .....                       | 4   |
| Capítulo I - Revisão da Literatura.....                  | 6   |
| I.1- Uma escola para todos.....                          | 7   |
| I.1.1- Reflexões iniciais sobre a escola inclusiva ..... | 7   |
| I.1.2- Uma escola para todos, síntese histórica.....     | 10  |
| I.1.3- A escola de hoje e do futuro.....                 | 14  |
| I.1.4- Novo paradigma na escola .....                    | 17  |
| I.2- As dificuldades de aprendizagem.....                | 24  |
| I.2.1- Algumas considerações teóricas.....               | 24  |
| I.2.2- Perspetiva Neurofisiológica .....                 | 32  |
| I.2.3- Perspetiva Psicológica.....                       | 33  |
| I.2.3.1- Tendência Métrica.....                          | 33  |
| I.2.3.2- Tendência Cognitiva .....                       | 33  |

|   |    |
|---|----|
| I.2.4- Perspetiva Neuropsicológica .....                | 34 |
| I.2.5- Perspetiva Educativa .....                       | 36 |
| I.2.6- Perspetiva Neuropsicopedagógica.....             | 39 |
| I.3- Dislexia.....                                      | 43 |
| I.3.1- O Que é a Dislexia?.....                         | 43 |
| I.3.2- Um Pouco de História .....                       | 48 |
| I.3.3- Qual a Origem do Problema? .....                 | 50 |
| I.3.4- Diagnóstico.....                                 | 58 |
| I.3.5- Tratamento .....                                 | 62 |
| I.3.6- O Papel dos Pais no Tratamento da Dislexia ..... | 69 |
| Capítulo II - Metodologia de Investigação.....          | 74 |
| II.1- Introdução .....                                  | 75 |
| II.2- Problema de investigação .....                    | 76 |
| II.3- Hipóteses.....                                    | 76 |
| II.4- Objetivos .....                                   | 76 |
| II.5- Instrumentos de Investigação.....                 | 77 |
| II.5.1- Questionários .....                             | 77 |
| II.6- Protocolo de recolha e aplicação de dados .....   | 78 |
| II.7- Dimensão e critérios de seleção da amostra .....  | 79 |
| II.8- Ética da pesquisa.....                            | 80 |
| II.9- Procedimentos estatísticos .....                  | 81 |
| Capítulo III - Apresentação dos Resultados .....        | 83 |
| III.1- Introdução .....                                 | 84 |
| III.2- Componente dos alunos.....                       | 84 |
| III.2.1- Género do aluno.....                           | 84 |
| III.2.2- Idade do aluno .....                           | 85 |

|   |     |
|---|-----|
| III.2.3- Maiores dificuldades sentidas.....                                       | 86  |
| III.2.3.1- Quem detetou a dislexia. ....  | 87  |
| III.2.4- Conhecimento dos alunos sobre Dislexia. ....                             | 88  |
| III.2.5- Atividades escolares preferidas. ....                                    | 88  |
| III.2.6- Auxílio que o aluno necessita na aula. ....                              | 89  |
| III.2.7- Apoio na sala de aula sentido pelo aluno. ....                           | 89  |
| III.2.8- Tipo de apoio facultado na escola. ....                                  | 90  |
| III.2.9- Esforço dos alunos para realizarem as atividades escolares sozinhos..... | 91  |
| III.2.10- Tempo dispensado a realizar os trabalhos de casa. ....                  | 91  |
| III.2.11- Ajuda dos pais na realização dos trabalhos escolares.....               | 92  |
| III.2.12- Atividades realizadas, para ultrapassar as dificuldades dos alunos..... | 93  |
| III.2.12.1- Medidas suficientes no auxílio ao aluno.....                          | 93  |
| III.2.13- Desempenho escolar do aluno. ....                                       | 94  |
| III.2.14- Questões de avaliação da autoestima.....                                | 95  |
| III.3- Grau de autoestima .....   | 96  |
| III.4- Componente dos encarregados de educação .....                              | 97  |
| III.4.1- Género dos encarregados de educação .....                                | 97  |
| III.4.2- Escalão etário dos pais.....   | 97  |
| III.4.3- Habilitações académicas dos encarregados de educação.....                | 98  |
| III.4.4- Profissão .....  | 98  |
| III.4.5- Idade que foi detetado dislexia. ....                                    | 99  |
| III.4.6- Por quem foi diagnosticada a dislexia. ....                              | 100 |
| III.4.7- Procura de ajuda aos educandos. ....                                     | 100 |
| III.4.7.1- Tipo de ajuda procurada para o educando. ....                          | 101 |
| III.4.8- Benefício de algum tipo de apoio escolar.....                            | 101 |
| III.4.8.1- Tipo de apoio escolar usufruído. ....                                  | 102 |



|  |     |
|--|-----|
| III.4.9- Conhecimento do que é dislexia. ....                                  | 102 |
| III.4.9.1- Meio de conhecimento.....   | 103 |
| III.4.10- Preocupação em informar-se sobre a dislexia. ....                    | 103 |
| III.4.10.1- Fonte de informação sobre dislexia. ....                           | 104 |
| III.4.11- Conhecimento das medidas especiais que é submetido.....              | 104 |
| III.4.11.1- Medidas que o aluno é submetido na escola.....                     | 105 |
| III.4.12- Satisfação do apoio escolar ao educando. ....                        | 106 |
| III.4.13- Ocorrência com contatos com a escola.....                            | 106 |
| III.4.14- Auxílio na realização dos trabalhos.....                             | 107 |
| III.4.15- Dificuldade sentidas no acompanhamento dos trabalhos escolares. .... | 108 |
| III.4.16- Expetativas futuras ....   | 109 |
| III.5- Grau de inclusão dos alunos na escola ....                              | 110 |
| III.6- Grau de envolvimento dos encarregados de educação ....                  | 111 |
| Capítulo IV - Discussão dos resultados ....                                    | 112 |
| Capítulo V - Linhas futuras de Investigação ....                               | 120 |
| Conclusões ....  | 122 |
| Bibliografia ....  | 126 |
| APÊNDICE A - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ÀS ESCOLAS.....                             | A   |
| APÊNDICE B - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....           | B   |
| APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS ....                                      | C   |
| APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO ....                    | D   |
| APÊNDICE E - FORMULÁRIO ONLINE.....  | E   |

## ***Índice de Figuras***

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia, 1995). .....   | 16 |
| Figura 2: Os indivíduos disléxicos usam sistemas de compensação para ler (Shaywitz, 2008, p. 96).....  | 34 |
| Figura 3: Áreas do córtex e regiões subcorticais com influência no funcionamento da linguagem e da escrita. (Sociedade Gaúcha de Aperfeiçoamento Biomédico e Ciências da Saúde, 2013) .....  | 41 |
| Figura 4: Marcos anatômicos do cérebro (Marinho, 2008) .....   | 42 |
| Figura 5: Processo de leitura (Fonseca, 2004, p. 223) .....  | 46 |
| Figura 6: Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura (Shaywitz, 2008, p. 89).....  | 50 |
| Figura 7: Níveis de consciência fonológica adaptado de (Freitas & Santos, 2001).....   | 52 |
| Figura 8: Distribuição de ectopias observadas em indivíduos disléxicos; a- (Ramus, 2004, p. 5); b- (Galaburda & Cestnick, 2003, p. 55) .....   | 53 |
| Figura 9: Diferenças registadas antes e depois da intervenção; Esquerda: Normo-leitor; Direita: Disléxico (Deheane, 2007, p. 340). .....   | 54 |
| Figura 10: RMNf do cérebro durante a realização de tarefas fonéticas não verbais: Esquerda: Normo-leitor utiliza a área temporal esquerda; Centro: Com dificuldades de leitura; Direita: Disléxicos capazes de ler utilizam mais as zonas do lado direito (Shaywitz & Marshall, 2003). ..... | 57 |
| Figura 11: Relação entre leitura e o sistema de linguagem, adaptado de Shaywitz (2008) .....   | 58 |
| Figura 12: Uma visão moderna das redes corticais da leitura (Deheane, 2007, p. 97). 61   |    |
| Figura 13: Algumas pessoas famosas com dislexia e que não deixaram de ter sucesso nas suas vidas. ....   | 71 |

## ***Índice de Gráficos***

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1: Composição da população-alvo do estudo por localidade das escolas.....                              | 79 |
| Gráfico 2: Frequências relativas do género dos alunos. ....  | 84 |
| Gráfico 3: Frequências relativas da idade dos alunos incluídos no estudo.....                                  | 85 |
| Gráfico 4: Frequências relativas das dificuldades sentidas pelos alunos.....                                   | 86 |
| Gráfico 5: Frequências relativas das respostas à questão “ <i>Quem disse que tinhas dislexia?</i> ”. ....      | 87 |
| Gráfico 6: Frequências relativas de respostas à questão “Sabes o que é Dislexia?”. ...                         | 88 |
| Gráfico 7: Frequências relativas das atividades escolares preferidas pelos alunos. ....                        | 88 |
| Gráfico 8: Frequências relativas da necessidade de ajuda nas aulas.....  | 89 |
| Gráfico 9: Frequências relativas do sentimento de apoio na sala de aula.....                                   | 89 |
| Gráfico 10: Frequências relativas do tipo de apoio dado aos alunos com dislexia.....                           | 90 |
| Gráfico 11: Frequências relativas do esforço dos alunos para realizarem as atividades escolares sozinhos. .... | 91 |
| Gráfico 12: Frequências relativas do tempo dispensado a realizar os trabalhos de casa. ....                    | 91 |
| Gráfico 13: Frequências relativas da ajuda dos pais nos trabalhos escolares. ....                              | 92 |
| Gráfico 14: Frequências relativas das atividades realizadas, para ultrapassar as dificuldades.....             | 93 |
| Gráfico 15: Frequências relativas das respostas à questão de suficiência das medidas. ....                     | 93 |
| Gráfico 16: Frequências relativas ao desempenho escolar. ....  | 94 |
| Gráfico 17: Frequências relativas das respostas indicadoras de autoestima positiva ou negativa.....            | 95 |
| Gráfico 18: Frequências relativas dos graus de autoestima dos alunos.....                                      | 96 |
| Gráfico 19: Frequência relativa do género dos encarregados de educação. ....                                   | 97 |
| Gráfico 20: Frequências relativas dos escalões etários dos pais.....   | 97 |
| Gráfico 21: Frequências relativas das habilitações dos pais.....   | 98 |

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 22: Frequências relativas do setor profissional dos encarregados de educação. ....  | 99  |
| Gráfico 23: Frequências relativas do escalão de idade que foi detetado dislexia no educando. ....   | 99  |
| Gráfico 24: Quem diagnosticou a dislexia? .....   | 100 |
| Gráfico 25: Procura de ajuda aos educandos .....  | 100 |
| Gráfico 26: Frequências relativas ao tipo de ajuda procurada para o educando. ....  | 101 |
| Gráfico 27: Frequências relativas do benefício de apoio escolar. ....   | 101 |
| Gráfico 28: Frequências relativas do tipo de apoio escolar usufruído. ....  | 102 |
| Gráfico 29: Frequências relativas de conhecimento do que é a dislexia. ....   | 102 |
| Gráfico 30: Frequências das respostas dadas à questão “Porque meio teve conhecimento?”. ....  | 103 |
| Gráfico 31: Frequências relativas da preocupação em informar-se sobre a dislexia. .   | 103 |
| Gráfico 32: Frequências relativas da fonte de informação sobre dislexia. ....   | 104 |
| Gráfico 33: Frequências relativas à questão “Tem conhecimento das medidas especiais a que o seu educando é submetido na escola?”. ....                                  | 104 |
| Gráfico 34: Frequências relativas à pergunta “Se respondeu “Sim”, quais foram as medidas?”. ....  | 105 |
| Gráfico 35: Frequências relativas quanto à satisfação do apoio escolar ao educando. ....  | 106 |
| Gráfico 36: Frequências relativas de ocorrência de contatos com a escola. ....  | 106 |
| Gráfico 37: Frequência relativa com que o encarregado de educação costuma auxiliar o educando na realização dos trabalhos de casa ou noutras atividades escolares. .... | 107 |
| Gráfico 38: Frequências relativas das dificuldades sentidas pelo encarregado de educação quando acompanha o educando nos trabalhos escolares. ....                      | 108 |
| Gráfico 39: Frequências relativas das expetativas, em 10 anos, do educando e do encarregado de educação. ....   | 109 |

### ***Índice de Tabelas***

Tabela 1: Conversão utilizada para obtenção dos graus de autoestima, inclusão e envolvimento. .... 81

Tabela 2: Questões consideradas como indicadoras para determinação do grau de inclusão do aluno na escola. .... 110

Tabela 3: Questões consideradas como indicadoras para determinação do grau de envolvimento dos encarregados de educação. .... 111

Tabela 4: Escolaridade mínima obrigatória em função da data de nascimento (POPH, 2013). .... 113

## **Introdução**

## ***Introdução***

### ***1.1- Contextualização do estudo***

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino Especial no Domínio Cognitivo e Motor, orientado pela Professora Doutora Cristina Gonçalves.

Há cada vez mais crianças que, durante o seu percurso escolar, necessitam de um apoio específico que tenha em conta as suas necessidades e interesses. O Decreto-Lei n.º 3/2008 ( de 7 de Janeiro) vai de encontro a esta ideia e esclarece que os alunos com dislexia estão efetivamente abrangidos pela educação especial, podendo beneficiar de vários apoios ao longo da sua vida escolar (Gabinete de Comunicação do Ministério da Educação, 2009).

A aprendizagem é crucial para a vida. A escola fornece a todas as crianças, quer tenham dificuldades de aprendizagem (DA) quer sejam altamente dotadas, a capacidade de refletirem e fazerem escolhas. Atualmente, a educação escolar oferece um leque alargado de apoio individualizado para uma aprendizagem organizada, criativa e com fins bem definidos. Esta assume uma importância vital por oferecer oportunidades de maximização do potencial intelectual e de desenvolvimento social, com influência ao longo de toda a vida futura das crianças. Para além da aprendizagem organizada, é intrínseco a qualquer ser humano a sua necessidade de socialização, presente na escola ao conhecerem outras crianças e aprender com elas.

Na prática, como professores da disciplina de “Português” no Segundo Ciclo do Ensino Básico, o universo de alunos que encontramos com DA é, na sua maioria, portador de dislexia. Por este motivo, este tema despertou-nos um elevado interesse pessoal, pois, deste modo, poderemos adquirir e desenvolver um maior conhecimento, de forma a avaliar e intervir com melhor qualidade nos casos problemáticos associados à leitura e escrita que encontramos nesse público-alvo, permitindo perceber com maior lucidez os seus sentimentos e expectativas e, desse modo, ir ao encontro das suas dificuldades, aplicando estratégias eficazes que permitam a potenciação das suas capacidades e a sua consequente integração na sociedade.

A aprendizagem da leitura e da escrita na escola primária é uma base potenciadora de novas aprendizagens, constituindo um conhecimento sobre o qual novos domínios são

adquiridos. Uma criança com deficiências ao nível da leitura e da escrita terá ainda dificuldades acrescidas nas matérias subsequentes, o que provoca uma crescente e generalizada desmotivação na escola (Pereira, 1995).

Por via de uma maior sensibilização, cada vez mais professores têm detetado crianças disléxicas. Estima-se que cerca de 3,5% da população estudantil possui DA na leitura (Shaywitz, 2008), não obstante saber-se que hoje existe uma identificação mais precoce das DA. Contudo, é importante que os pais, os professores, os técnicos e outros agentes educativos tomem consciência dos sinais de alerta e os detetem, com a maior brevidade possível (podem ser confundidos com preguiça, desinteresse ou até mesmo por irreverência). Nesse sentido, é emergente identificar e sinalizar as crianças com dislexia, para que, o mais cedo possível, possam receber as estratégias pedagógicas adequadas, de modo a colocá-las na direção do sucesso escolar.

Este trabalho, mais do que um contributo, pretende ser um tributo a todos aqueles que se interessam pela problemática da dislexia e que, a cada dia que passa, não deixam de refletir e tentar compreender qual a melhor forma de intervir e de melhorar a qualidade de vida destas crianças, na esperança que a justeza das suas ações, a criatividade e sagesa da sua intervenção, vinculadas na crença continua da perfeição, possam trazer uma esperança renovada a estes seres humanos que entraram em desvantagem, como milhares de outras com dezenas de problemas diferenciados. É este o nosso humilde esforço, traduzido neste trabalho, mas também de um incomensurável prazer que temos em ensinar e aprender com todos os alunos, numa caminhada que um dia esperamos ver refletida na prática, a partir dos conhecimentos aqui abordados. A ideia do humanismo acima de qualquer valor, porque aquele que é humano pode almejar a todos os outros valores.

## ***1.2- Objetivos***

Os principais objetivos que nortearam este trabalho foram o de, por meio da revisão bibliográfica, perceber a etiologia das DA dos alunos disléxicos, as repercussões no seu desenvolvimento, bem como as estratégias de inclusão.



O estudo empírico procurou perceber os sentimentos dos alunos com dislexia, nomeadamente, em relação às suas DA, acolhimento e as implicações ao nível da autoestima. Através dos encarregados de educação, avaliaram-se as estratégias de inclusão, e o acompanhamento no desenvolvimento escolar aos seus educandos.

### ***1.3- Limitações ao estudo***

Embora tenhamos tido por parte de alguns colegas e da comunidade escolar um apoio inexcedível, assim como da coordenação da dissertação de mestrado, alguns aspetos fundamentais dificultaram e em parte limitaram a consecução global do estudo. Em primeiro lugar, estar numa ilha e com as dimensões do Faial, com uma única escola do ensino básico, não permitiu aquilo que, à partida, poderia ser uma vantagem, um universo suficiente para daí se inferir conclusões paradigmáticas. Assim, foi necessário recorrer a escolas de outras ilhas do arquipélago dos Açores, nomeadamente à ilha do Pico e de S. Miguel, de modo a conseguir um universo que permitisse um estudo padrão com um desfecho conclusivo.

Os alunos alvo do estudo estavam distribuídos por diversas turmas de quatro escolas o que, em termos de logística, se tornou de difícil gestão, pois gerir esta dimensão conciliando com o tempo disponível foi uma tarefa árdua. O curto prazo disponível para a análise e tratamento dos dados quantitativos, bem como a redação do texto final do presente documento, dificultaram ainda mais a execução deste trabalho.

### ***1.4- Organização do trabalho***

O presente estudo, para além de obedecer a uma estrutura orientadora, foi elaborado, nunca perdendo de vista o objetivo final, centrado nos questionários realizados quer aos encarregados de educação quer aos educandos. Entendeu-se ser de interesse acrescido, a análise bibliográfica que albergasse todas as perspetivas, inclusive a histórica para perceber, como esta extraordinária aptidão específica do ser humano, a leitura, “facilmente” adquirida pela maioria de nós, possa ser um entrave para certas crianças e um

flagelo que pode nunca as abandonar. A parte teórica foi uma ajuda preciosa e basilar para a compreensão deste problema. No entanto, esta foi apenas a ferramenta para atingir o lado humano desta questão, tendo por finalidade auxiliar e ultrapassar algumas dificuldades sentidas por estas crianças e a compreendê-las.

O enquadramento teórico é constituído por uma primeira parte intitulada “Uma escola para todos”, que incidiu sobre a educação, as assimetrias, políticas mitigadoras, estratégias de aplicação e continuidade, de modo a estabelecer uma nova escola, esta mais inclusiva, com soluções e caminhos de futuro em relação às crianças com DA. A segunda parte é intitulada “As dificuldades de aprendizagem”, sendo estas analisadas sob diversas perspetivas, incluindo a histórica. Numa terceira parte aborda-se o tema da “Dislexia” e o que a investigação sobre o cérebro nos ensina acerca da neurobiologia da dislexia e da leitura. São aí referenciados progressos significativos no sentido de identificar os mecanismos neurais subjacentes e responsáveis pela leitura e pela dislexia, o funcionamento da mente e a relação entre a estrutura/funções do cérebro e o comportamento, pensamento, leitura.

A componente empírica deste estudo descreve a metodologia utilizada na obtenção dos dados, seguindo-se a apresentação e correspondente análise.

## **Capítulo I - Revisão da Literatura**

## **I- Revisão da literatura**

### **I.1- Uma escola para todos**

#### **I.1.1- Reflexões iniciais sobre a escola inclusiva**

“A exclusão massiva de indivíduos do sistema educativo constitui um fenómeno extremamente preocupante em todos os Estados-membros da União Europeia” (Araújo, 1995, p. 20).

Apesar de existirem semelhanças, existem muitas diferenças... a consequência dessas diferenças em educação deveria obrigar a um tratamento individualizado adaptado a cada aluno, pois, todos merecem apoio específico e personalizado. Assim preconiza o Parecer 1/99 do Conselho Nacional de Educação que recomenda, entre outras questões, que a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), no contexto da escola inclusiva, não pode desenvolver-se de forma isolada. Deve fazer parte de uma estratégia global de educação. Porém, tal ainda não acontece, os conhecimentos que nós, cultura dominante, achamos que os discentes devem assimilar não correspondem muitas das vezes aos seus interesses e necessidades. É necessário reconhecer as diferentes experiências de vida de cada um e criar adaptações que partam dessas vivências (Ambrósio, 1999).

Esta breve reflexão mostra-nos que não podemos viver sem diversidade, sendo, por isso, fundamental a criação permanente de respostas adequadas às virtudes e dificuldades de cada um. Só assim responderemos às necessidades de todos. Segundo a Declaração de Salamanca, documento adotado pela Conferência Mundial da Unesco sobre NEE,

“... escolas regulares, seguindo a orientação para a inclusão, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

O processo de aquisição do conhecimento deve ser repensado pela escola. Os alunos de hoje já levam para a escola toda uma gama de informações e de experiências adquiridas e desenvolvidas na família, nas relações sociais e também através da difusão dos meios de comunicação que podem constituir um manancial de informação a ser trabalhado pela escola, dando validade à informação disseminada e que o senso comum acha mais atrativo.

A concepção do conhecimento como uma rede de significados, onde o conhecimento é trabalhado de forma não linear e em contraponto à ideia do conhecimento encadeado, é um novo paradigma que se apresenta aos educadores. A significação é articulada por uma teia com inúmeros nós que representam os significados, cada um interligando-se em feixes onde existe uma dualidade de intercessões. A utilização desta concepção de conhecimento como uma rede de significados, pode ser de grande valia para a prática docente, cada vez mais distanciada dos alunos e da sua forma de ver o mundo. A escola deve ser de todos mas também todos devem ser a escola.

É preciso recriar a educação, reduzir as assimetrias e pugnar por políticas sólidas e de continuidade, de forma que possamos estabelecer, de facto, uma nova escola. Para isso, é necessário reformar o próprio pensamento acerca dos currículos mínimos que devem ser ministrados para educar jovens e adultos que voltaram às salas de aulas, mas que as frequentam em condições diferentes e especiais com relação ao ensino regular.

Considerando o panorama da cultura ocidental hoje que é, eminentemente, baseada na escrita, o indivíduo analfabeto ou o chamado analfabeto funcional mantém-se excluído, não só do mercado de trabalho como de toda a cultura da sociedade em que ele vive. Dominar as competências específicas tais como, a expressão oral, escrita e a leitura são condição “sine qua non” para a inclusão do indivíduo como cidadão atuante e participante, mas, principalmente, é condição para a aprendizagem com qualidade.

Recorrendo a Morin (2002) e para compreender os caminhos do futuro da educação dizia-nos que ela deve abranger os seguintes tópicos:

- As vulnerabilidades do conhecimento com suas incertezas, erros e ilusões;
- Os princípios do conhecimento pertinente;
- A promoção da condição humana, o seu carácter único e plural, descrito como "o homo complexus";
- O ensino a identidade universal, através da consciencialização ecológica;
- A consciencialização das incertezas e das imprevisibilidades do momento histórico;
- A educação para a ética da compreensão, refletindo a partir do etnocentrismo e do sociocentrismo;
- Educar para a ética do género humano.

Este é o grande desafio do nosso século, visto que a educação do futuro exige um esforço multidisciplinar que seja capaz de agregar a ciência e as humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura.

É no sentido da preservação de identidades e de outro tipo de inclusão, o cultural, que as Regiões Autônomas procuram, cada vez mais, modelos diversos dos impostos pelo Ministério da Educação. Incluem as idiossincrasias da região e, em muitos casos, as comunidades educativas estão a trabalhar nos seus "planos de avaliação", de forma a incluir nos seus currículos temáticas as especificidades de cada região.

Temos que partir da inteligência do desenvolvimento para o desenvolvimento da inteligência. É preciso acreditar na educação de todos, como Rousseau diz: "a regra mais útil de toda a educação é saber perder tempo" (Rousseau, 1988, p. 79)

Entende-se que a aprendizagem é uma construção, não uma passiva incorporação de conhecimentos, no entanto, esta construção não é uma qualquer, baseia-se em saberes anteriores que o sujeito aprendeu. Poderíamos dizer que a construção de novos conhecimentos depende intimamente dos esquemas de ação que o sujeito já possui e donde teria lugar o processo de adaptação: assimilação e acomodação, estes sempre em consonância com a estrutura. Contudo, o que se pretende realçar é que o ensino está condicionado pela conceção de aprendizagem que se possui. Se a aprendizagem é uma construção altamente individual, os docentes devem procurar, nos conhecimentos dos alunos, pontos de entrada para o desenvolvimento do conhecimento, para que desta maneira se possa seguir com as suas lógicas de raciocínio e saberes e, desse ponto de partida, articulá-los com os conteúdos curriculares. Assim como a escola deve permitir que surja o sujeito como individualidade, a prática psicopedagógica deve ser ainda mais trabalhada para que apareça o sujeito em toda a sua dimensão, incluindo as suas dificuldades.

### **I.1.2- Uma escola para todos, síntese histórica**

A problemática de deficiência tem vindo a ser vista de diversas perspetivas ao longo da história da humanidade que podem ser distinguidas, segundo Lowenfeld, (1974, cit. por Pereira M. A., 1995), em quatro fases distintas, às quais correspondem quatro períodos distintos da história:

- Separação;
- Proteção;
- Emancipação;
- Integração.

A fase da *Separação* consistia em excluir totalmente as pessoas diferentes da sociedade, aniquilando-as ou venerando-as. O mito e o obscurantismo dominavam o pensamento de então, associado à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria, sendo essas pessoas vítimas de perseguições, julgamentos e exclusões. Contudo, Homero, o grande poeta que escreveu a *Ilíada* e a *Odisseia*, apesar de ter uma incapacidade visual, foi venerado pela áurea criativa que se gerou em torno da sua figura e naturalmente pela sua capacidade criativa.

A segunda perspetiva, a da *Proteção*, em plena Idade Média, parte ainda de pressupostos religiosos: os mais desfavorecidos devem ser protegidos pela igreja. Com o desenvolvimento das religiões monoteístas, surgem os asilos e hospitais para cegos e instituições, que dão apoio aos deficientes. Nesta altura, surge uma primeira tentativa de participação na educação da igreja, abrindo assim o caminho para a emancipação.

O Iluminismo, com a visão humanista de Rousseau; o aparecimento de deficientes ilustres como Von Paradis, que se distinguiu na música; o interesse em estudar o ser humano, que aguçou o espírito de investigadores e pedagogos como Itard (o pai da educação especial, que investiu grande parte do seu trabalho na educação de Victor, uma criança selvagem encontrada nos bosques de Aveyron) e a crescente industrialização que implicou a necessidade de educação de massas, permitiram a emancipação da educação especial. Esta fase, da *Emancipação*, caracterizou-se por um ensino em escolas especiais e na formação de professores e, além disso, criam-se as primeiras Associações.

A escola que chamamos “para todos” é algo que se desenvolve desde o fim do século XIX e ao longo do século XX, em países como Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha, a antiga Prússia e a Áustria.

É uma escola sob um contrato social estabelecido entre essa escola para todos, muitas vezes nascida na igreja ou na fábrica e as premissas da escola oficial, do Estado-nação. Acompanha o desenvolvimento do capitalismo industrial e começa a refletir os anseios meritocráticos, que se desenvolvem com a preocupação de proporcionar o acesso a todos na base da igualdade de oportunidades. Este princípio é um mecanismo que faz com que haja uma maneira verdadeiramente nobre de distribuir os recursos e os talentos pela sociedade. Será, portanto, não uma sociedade baseada na época feudal, em direitos herdados, mas uma escola onde os direitos são para todos na base da capacidade individual. Esta é a fase da Integração. A Declaração dos direitos da Criança (1921) e a Declaração dos Direitos do Homem (1948), com o apelo à igualdade de direitos para todos, vem consolidar o edifício universal do respeito total pelo cidadão.

Segundo Correia (1997, p. 22) a Public Law 94-142 (1975) nos EUA e o Warnock Report (1978), no Reino Unido surgem como marcos decisivos da integração da Educação Especial no sistema geral de ensino, defendendo o direito de todos à escolaridade, igualdade de oportunidades de acesso à educação, utilizando recursos diferenciados para alcançar os mesmos fins educacionais.

“Aceitar a educabilidade das pessoas limitadas implicou uma longa trajetória, que está a encontrar uma luz na atualidade com a noção de inclusão, ou seja, atribuindo a todo o sujeito o seu lugar na escola e na sociedade”(Sousa, 1998, p. 63)

É este estatuto adquirido que guia esta escola ao longo de quase todo o século XX, existindo, apesar disso, uma certa tensão entre o seu desenvolvimento e o próprio capitalismo industrial, muitas vezes expressa através do insucesso escolar, caracterizado neste contexto, pelo facto de certos alunos não atingirem o sucesso.

A interpretação de sucesso pode ser diferente: a escola inglesa, por exemplo, decide na segunda metade do século XX abolir as aprovações condicionadas através de notas atribuídas nas diferentes disciplinas. Em vez disto, decide-se pela aprovação automática de todos os alunos para não prejudicar os próprios alunos e o seu desenvolvimento. Noutras escolas e em outros sistemas, por exemplo, em Portugal, a atribuição de níveis é decisiva



no que respeita à transição de ano dos alunos. Mas este sucesso é relativo porque os alunos sabem que ao sair do sistema escolar, terão um lugar no mercado laboral. Desenvolvendo-se num contexto de expansão económica, especialmente nos anos “dourados” de cinquenta e sessenta, há uma correspondência que, apesar de não ser perfeita, é relativamente conseguida entre a estrutura ocupacional e os estabelecimentos de ensino. Um aluno pode “reprovar” várias vezes e até sair da escola quando atinge a idade limite, sem ter concluído os nove anos de escolaridade, mas terá sempre um lugar mais ou menos garantido nesta estrutura ocupacional hierarquizada.

Depois, chegamos a uma outra situação a partir da década de setenta, onde a tecnologia industrial começa a assumir outras características, onde há uma crise tanto do sistema económico como do próprio estado, particularmente sentido a partir da crise petrolífera. Assistimos a uma mudança quantitativa e qualitativa e encontramos um mercado que começa a construir-se sob outros paradigmas: contratações menos duradouras, trabalho precário, flexibilização do trabalho. É o fim do chamado “Fordismo”. Aquele modelo de escola que se desenvolveu ao longo do século XX começa, agora, a sentir uma certa desarticulação entre ela própria e o tecido económico e social. A relação escola-trabalho torna-se fundamental, ao contrário da visão de escola-democracia em países como Portugal, que tentavam tornar a escola meritocrática mais democrática. Nos anos oitenta volta-se às questões económicas e à preocupação de uma escola que torne os alunos “empregáveis”, um termo que reaparece nos anos noventa. Os alunos precisam de estar equipados para entrarem no mundo do trabalho e o problema passa mais por resolver essa desarticulação, que se tornava cada vez mais evidente, entre a escola e a estrutura ocupacional em mutação.

Na primeira situação temos, assim, um princípio de igualdade de oportunidades no acesso e um problema de insucesso baseado na tensão existente entre um sistema económico, muitas vezes acusado de promover desigualdades, e uma escola assente nesse sistema. A solução para o insucesso escolar passava, aqui, pela educação compensatória. Aos olhos do professor, os alunos são todos iguais e o que ele vai tentar fazer é promover uma educação que só tome em conta as características cognitivas dos alunos e não nenhuma outra característica cultural, de idade, de sexo, etc., fazendo com que a avaliação

seja feita através de progressos em termos de raciocínio e de acordo com um padrão definido pelo professor.

O conceito de inclusão ganhou grande importância nas últimas décadas do século XX, e pode-se dizer que, no início do século XXI, ele está “na moda”.

As tendências atuais em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da escola para todos, da escola inclusiva. Estrutura educativa de suporte social que a todos receba, que se ajuste a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, mentais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais deixando assim de ser institucionalmente segregadora.

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, a educação inclusiva ganhou o seu espaço na comunidade científica e passou a ser considerada como modelo a seguir, colocando assim de lado o modelo de integração. Nos seus princípios, destacam-se a individualização e personificação de metodologias que promovam a autonomia e a criação de futuros cidadãos (UNESCO, 1994). Os alunos com NEE necessitam de apoios especializados que respondam às limitações na atividade, na participação, nos domínios de vida, provenientes de desordens funcionais e estruturais, com carácter permanente e que resultam em dificuldades de comunicação, de aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. O Decreto-Lei n.º 3/2008 ( de 7 de Janeiro) implementa melhorias na qualidade do ensino em Portugal, uma vez que considera a diversidade das características de todos os alunos, incluindo aqueles que têm NEE.

Com a globalização da economia e a flexibilização do trabalho, a escola, que anteriormente reproduzia uma desigualdade que, em si, estava fora do sistema escolar, encontra uma desarticulação da escola face a esta economia, e isto torna-se cada vez mais notório na maneira como as pessoas falam sobre este assunto, que começa a produzir exclusão social.

É difícil ignorar os problemas que a democratização do acesso trouxe às instituições, mas esses problemas devem constituir um estímulo para a construção de novas práticas

educativas, que criem hábitos de trabalho e o gosto de aprender. A grande orientação para a escola do nosso tempo, aceite mesmo pelas filosofias mais liberais, é que nenhuma criança deve ser deixada para trás. É necessário, por isso, que se criem processos de apoio e orientação dos alunos que encontram dificuldades nos seus percursos e os insiram, num futuro a médio prazo, em processos produtivos para a nação.

### ***1.1.3- A escola de hoje e do futuro***

Para além das críticas que se fazem hoje à escola nos vários domínios porque, apesar de se afirmar orientada para a inclusão, continua a viver situações graves de seleção e de exclusão, critica-se o facto de ela não ter acompanhado a evolução técnica ocorrida nos últimos anos e de não conseguir trabalhar o que é considerado relevante para grande parte da população que está hoje nela presente. Condena-se o facto de a escola persistir na transmissão de uma informação e de um conhecimento autista em relação à vida real e de manter uma prática inadequada aos desafios da atual sociedade de informação e desmotivadora para muitos dos alunos. Censura-se a escola por continuar a viver isolada da comunidade e do mundo, em geral, e por continuar a selecionar e a privilegiar conteúdos que, em muitos casos, são inúteis ou não funcionais.

“O problema das escolas tradicionais, onde se dá uma grande ênfase aos conteúdos apresentados em pacotes disciplinares, é que não conseguem que os alunos sejam capazes de ver esses conteúdos como parte do seu próprio mundo”(Santomé, 1999, pp. 4-8).

De facto, embora ao nível das intenções se fale cada vez mais da necessidade da escola interagir com a comunidade e da necessidade de se desenvolver o currículo em torno de projetos globais e interdisciplinares, ao nível do currículo real continua ainda a prevalecer processos mais centrados na transmissão de informações do que no envolvimento ativo dos alunos na análise de situações que ocorrem no mundo que os rodeia e na construção de saberes que lhes permitam melhor compreender esse mundo e vivenciar situações para nele intervir.

Da mesma forma que a igualdade de oportunidades, não só de acesso mas também de sucesso escolar, continua a estar longe de ser obtida, continua por cumprir alguns dos

aspectos que decorrem dos novos mandatos da escola. O reconhecimento da educação na sua dimensão social implica que se atenda não apenas a ensinar, e como ensinar, mas também ao porquê e para quê ensinar e fazer aprender, isto é, implica, ao nível do currículo, que não o percecionemos apenas como o conjunto de matérias a ensinar em pacotes pré-fabricados de informação, ou mesmo como o conjunto de programas escolares muito estruturados que permitem obter destrezas desejadas, mas sim, que o pensemos enquanto conjunto de intenções, meios e ações que possibilitem aos alunos participarem ativamente na construção dos seus saberes e desenvolverem-se de uma forma positiva, tanto pessoal como socialmente. E, para isso, a educação de hoje implica processos de diferenciação pedagógica estruturados em torno de objetos finais comuns aos diversos alunos do mesmo nível de escola.

A escola do futuro deve pois, ter uma margem de intervenção, capaz de produzir diferença e que contribua para transformar a escola num espaço privilegiado para a produção e fruição da cultura, ponto de partida fundamental para a formação de todos enquanto seres humanos, na garantia de uma permanente relação entre a atividade individual e grupal. Nesta perspetiva, o Projeto Educativo, deve ser o garante da escola do futuro e um pressuposto exequível em construção permanente, um documento onde se explicitem os valores comuns, onde se permite a definição de um sentido para uma ação coletiva. Quer dizer, o processo obriga, necessariamente, à implicação de todos os agentes e depois, na sua essência, à perspetivação de um rumo.

A nova orientação produzida a partir da introdução das novas tecnologias privilegia o trabalho coletivo, o aprender em grupo, a integração de conhecimentos, a ênfase da aprendizagem; mais do que na transmissão de conhecimentos deve incidir no desenvolvimento das capacidades de reflexão, problematizar, integrar, classificar, comparar e para trabalhar em equipas multidisciplinares.

Estas novas formas de produzir, transmitir e organizar o conhecimento aspiram instituições educativas com autonomia, abertas às novidades do conhecimento e a políticas que facilitem acessos livres e gratuitos à maior parte dos serviços relacionados com a busca do conhecimento.

Não basta às sociedades desenvolvidas assegurarem-se de que alguns dos seus membros mais talentosos se tornem “trabalhadores do conhecimento”. Não é aceitável criar-se um fosso cada vez maior entre os que detêm a informação e aqueles que dela estão privados. O desafio que se nos coloca é o de assegurar que todos os membros da sociedade se tornem não só competentes, mas que tenham também os seus próprios canais de transmissão dessa competência (Goleman, 2001).

Enquanto continuarmos a tendência atual de dar acesso ao poder a uma minoria e de condenar a maioria, estaremos a pôr em risco não só a estabilidade social, mas também os nossos valores sociais. É por essa razão que a escola para todos, e num plano igualitário, deve agora tornar-se num direito humano essencial.

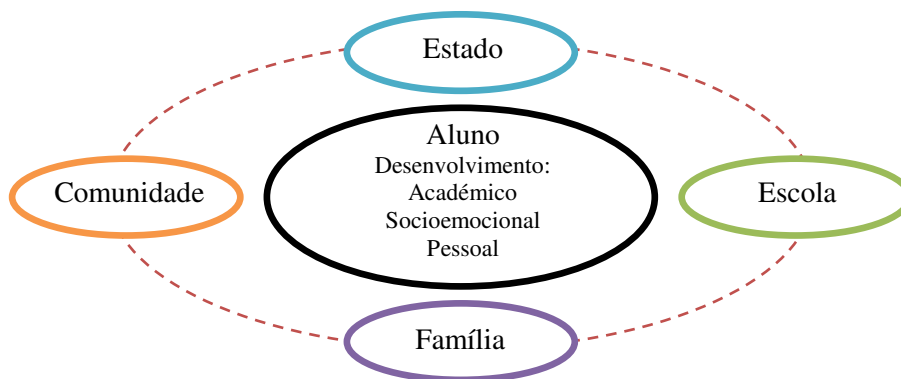


Figura 1: Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia, 1995).

Por razões implícitas neste raciocínio, a escola não se deve limitar a apresentar unicamente nenhum dos modelos; deve definir um universo que esteja diretamente ligado a todos, fazendo “referência a uma unidade à escala humana” (Hauenschild, 1994, p. 565).

Deve, por isso, encaixar-se na comunidade, para não perder a credibilidade que hoje ainda mantém, de forma a tornar-se indispensável. Só assim conseguirá um verdadeiro impacto social.

De facto, uma comunidade educativa sem ser inclusiva corre o risco de concretizar, na prática, um projeto contraditório às expectativas dos seus atores. A escola tem de procurar incessantemente uma identidade, um rosto humano que conjugue passado e presente no sentido de alcançar uma singularidade criativa, dinâmica e especialmente humana.

### ***1.1.4- Novo paradigma na escola***

Sob a égide da UNESCO, têm vindo a realizar-se Conferências Mundiais e a produzirem-se relatórios que convergem numa visão de escola como comunidades de aprendizagem ética, moral e científica, fundadas na cooperação e necessariamente acolhedoras de todos os sentires e de todos os sentidos (UNESCO, 1990).

Neste compromisso coletivo de refundar e reinventar a escola como espaço, tempo e experiência de encontro solidário na descoberta do mundo e na reinstituição da cultura, talvez não haja ideia tão grávida de esperança, tão intensa de premissas, tão determinante para nos acrescentarmos em cidadania e sagesa, tão nuclear, como a ideia de educação inclusiva.

A integração escolar é mais do que aquilo que se passa dentro da sala de aula, ela abrange a sociedade em geral, o envolvimento social, escolar e familiar em que a criança está inserida, o contexto educativo e a própria criança, numa perspetiva de ser ativo e participante com um projeto de vida que não é elaborado para si, mas consigo e para seu apoio. Nesta perspetiva, deparamo-nos atualmente, com o conceito de inclusão, uma filosofia que tem como objetivo a reestruturação das escolas do ensino regular, com vista ao atendimento eficaz das crianças que necessitam de apoios educativos e de serviços especiais de acompanhamento, mas também às que não necessitam, para que a todos os alunos sejam dadas respostas eficazes às suas necessidades educativas.

É um dever das escolas receber todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais, ou outras. O que equivale a dizer que, nesta perspetiva, terão de ser incluídas: crianças com deficiência; sobredotados; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais.

Por isso, a instituição educacional deve potenciar todos os recursos disponíveis e utilizá-los cooperativamente para satisfazer as necessidades educacionais de todas as crianças que a frequentam.

Aprender é um processo dependente de uma grande variedade de estratégias pedagógicas usadas pelos docentes de forma a facilitar as aprendizagens dos seus alunos.

Gerir o currículo numa “escola para todos” implica um afastamento de práticas que definem uniformemente os objetivos, conteúdos e experiências, e recorrem aos mesmos materiais e organização do tempo, ou seja, implica rejeitar práticas que fazem o culto do unívoco e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte de dinâmica e de interação.

Uma “escola para todos” tem de reconhecer a diversidade e, por isso, organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento. Mas, para que esta forma de ver e atuar se torne uma prática comum, é necessário reconhecer a autonomia da escola, ambicionar e acreditar na sua capacidade de produzir mudança e inovação. É indispensável reconhecer os professores como profissionais configuradores de projetos curriculares e não como meros executores do prescrito.

A atividade de gestão do currículo, por parte dos professores, só faz sentido se for orientada pela ideia de adequar às diversas realidades o que é definido de modo universal. Não se trata de mudar apenas para ser diferente mas sim, de configurar projetos curriculares adequados para os alunos de uma determinada comunidade educativa e, por isso, funcionais. Neste sentido, as adaptações do currículo nacional não deverão ser uma situação de exceção mas sim uma “normalidade” intrínseca ao próprio currículo.

A gestão do currículo é um meio de viabilizar uma educação escolar de qualidade e de associar a ideia de currículo à de projeto que se constrói na ação e onde os professores se apropriam dos processos de obtenção de conhecimentos e da tomada de decisões geradoras da inovação.

Enquanto flexibilização dos elementos prescritos nos currículos nacionais, a Gestão Curricular não pressupõe que não sejam definidas de forma clara as metas que se desejam atingir e até alguns dos processos para o conseguir. Nesta posição corrobora-se aqueles que defendem que a ausência de um nível desejável de explicitação destes elementos pode ter como resultado que os projetos educativos resultem inoperantes, por difusos, e potencialmente pouco incisivos na prática (Escudero, 1988).

Gerir o currículo significa tornar acessível, o que é diferente de simplificar e de reduzir. Há aprendizagens e competências imprescindíveis a todos os alunos. Há saberes que são essenciais enquanto pré-requisitos para outras aprendizagens e para uma igualdade de oportunidades de acesso a outras formações, portanto imprescindíveis para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

O documento da Agência Europeia para o Desenvolvimento das NEE, refere nos princípios fundamentais que a

“legislação relativa à educação deve estabelecer claramente a integração como um objetivo a atingir. Esta deve permitir reunir os recursos facilitando o desenvolvimento de programas e de projetos a favor da inclusão” (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003).

A política educativa portuguesa tem vindo a evoluir significativamente a partir da década de setenta no que respeita ao atendimento dos casos marginais ou com dificuldades de inserção.

Essa evolução tem-se sentido, sobretudo, na integração da criança com deficiência nas estruturas regulares de ensino e na eliminação de barreiras para que a sua integração seja cada vez mais fácil e adequada. O percurso evolutivo de desenvolvimento da integração escolar tem abandonado, passo a passo, uma prática educativa mais tradicional, com princípios, valores, respostas curriculares e organizacionais únicas, fechadas e, por vezes, inflexíveis. Esta escola, onde a integração se fazia apenas pela partilha do mesmo espaço físico, adotou uma prática educativa em que a intervenção pedagógica passa a ser o meio por excelência para operacionalizar a integração, sendo a escola o eixo central em torno do qual gira a integração escolar em que poderão ser educadas todas as crianças, sem exceção. Construímos o processo educacional alicerçado na inclusão é comprometermo-nos com uma sociedade para todos, plural e ativa. Criarmos uma escola para todos é participar numa ideia basilar de toda a cultura humanista comprometida com a ideia de progresso assente em valores universais.

Os caminhos para a democratização do ensino, como vimos, já se encontram em marcha. O verdadeiro problema não se centra aí, posto que na maioria das sociedades ela já é uma realidade, mas em torná-lo mais eficaz. Segundo Hadji (2001, p. 58), "no que se refere ao ensino, é preciso libertar-se da hipótese política". Com isto, o professor deve centrar-se na sua função instrumental e desenvolver as ferramentas cognitivas próprias e



adaptá-las ao seu contexto. Ele é assim, um mediador entre o sujeito que se desenvolve e o seu ambiente, o qual ele estrutura de forma a torná-lo instrutivo. A qualidade do trabalho do professor mede-se pela qualidade do trabalho ao qual ele conduz os seus alunos e, o mais importante é saber fazer com que estes trabalhem realmente na construção dos seus conhecimentos.

Numa análise dos currículos deve-se refletir se estes possuem o necessário para capacitar o aluno para a vida prática, pós-escolar ou profissional, para assim formá-lo como cidadão. São considerados como fatores determinantes nos currículos:

1. O aluno, enquanto portador de dificuldade intrínseca, apresenta-se em desvantagem perante todos os outros;
2. O aluno que deseje melhorar as suas aptidões poderá ser direcionado no desenvolvimento dos seus maiores potenciais;
3. Poderá ocorrer que o aluno chegue desmotivado à sala de aula e com pouco acompanhamento familiar, sendo obrigado a estudar ou estar atento a conteúdos que lhe parecem abstratos, tornando a sua vida uma tarefa mais difícil;
4. Mesmo quando este aluno pensa em dar continuidade à sua formação, dificilmente pensa numa universidade ou num curso politécnico. Mesmo que estes possam capacitá-los de forma mais rápida e eficaz para um elevado grau de autonomia.
5. O aluno que apresenta DA poderá ser transposto numa eventual integração no mercado de trabalho ou qualquer meio de subsistência económica;

Hoje, os estudantes portugueses acedem à informação “on-line”, informação gerada nos mais diversos pontos do mundo, no conforto da sua casa, depois do trabalho ou como uma atividade social, com os amigos. Foi possível constatar a presença de alunos (2º ciclo) com DA nas bibliotecas a pesquisarem os seus problemas pois eles, por vezes, sentem necessidade de aumentar o seu auto-conhecimento e, já muito novos, começam a tentar perceber os seus problemas. A internet tem um papel fulcral na disseminação da informação, através de um imediatismo no acesso dessa informação.

Experiências como a da Universidade de Queensland, onde se prescindiu da biblioteca tradicional, ocupando o lugar dela uma virtual, equipada com quinhentos computadores e sofás ao invés de cadeiras, são exemplos de mudança do conceito de biblioteca e indicam um rumo que as escolas do futuro irão começar a traçar. Nos últimos anos tem-se constatado mudanças radicais no sistema de ensino e um esforço na atualização dos meios informáticos das escolas, criando espaços apropriados e fornecendo aos professores meios que aumentam a capacidade didática e melhoram os processos documentais na gestão escolar. Destes novos meios podem ser referidos vários exemplos:

- Videoprojetores;
- Núcleos de informática e salas de computadores;
- Documentação eletrónica, como os modelos de documentos para a avaliação dos alunos e gestão escolar;
- Correio eletrónico para os professores;
- Registo de ponto e sumários eletrónicos;
- Página web da escola;
- Plataforma de intranet da escola;
- Plataforma de “moodle”.

“É a primeira vez na história que a geração mais jovem sabe mais sobre o meio por excelência da comunicação do que a geração mais velha, e esta está a ser punitiva ao obrigar os jovens a fazerem o mesmo percurso que ela fez no passado” (Spender, 2001, p. 307).

Esta nova era de informação, permitirá tanto à escola como aos alunos, em geral, criar aquilo que Dawkins apelidou de “consiliência”, isto é, a confiança na disseminação da informação e tudo o que de positivo transporta consigo, como forma de crescimento e de totalidade, permitindo compreender as diversidades culturais, a forma como cada cultura encara o seu lugar no mundo. O que poderia estar reservado a uma elite vem agora desaguar num simples ecrã para uma minoria mais alargada (Dawkins, 2001).

A revolução que é imaginar o conteúdo do mundo reunido num único local, encerra em si as potencialidades de uma nova visão e de uma nova forma de encarar a informação. Como diz Berenguer (1994, p. 92), “o que está em jogo é uma nova imaginação, tanto criadora como recetora”. O papel da escola é potenciar essa imaginação e definir as fronteiras de atuação e uma nova ética.

Neste âmbito educativo, a capacidade de auto ensino deve desenvolver-se e para isso necessita-se de uma educação baseada na aprendizagem. Atualmente, a educação não se centra no que o professor diz, ao que este tem de se libertar do seu papel de protagonista para adotar e converter-se num intermediário entre os alunos e a aquisição do conhecimento onde a tecnologia joga um papel fundamental como ferramenta e meio de comunicação entre o aluno e o conhecimento global.

As regras de trabalho encontram-se em mutação. Somos hoje avaliados por uma nova bitola. Não apenas pela nossa inteligência ou pelas nossas habilitações mas também pela forma como nos gerimos a nós próprios e uns aos outros. Ao partir do princípio que se possui as habilitações literárias e os conhecimentos técnicos para o trabalho a exigência passa a centra-se nas qualidades pessoais como a iniciativa, a empatia, a adaptabilidade e a capacidade de persuasão. Numa época em que não existem garantias de segurança no emprego, em que o próprio conceito de “emprego” está a ser substituído pelo de “perícias portáteis”, estas são as qualidades fundamentais que nos conservam as pessoas empregáveis (Goleman, 2001).

Este panorama permite às escolas e professores, através de sistemáticas configurações, proporcionar uma maior interação com o aluno, não só em termos de “layout” como na possibilidade de diálogo entre a escola e o público de forma mais aberta e personalizada.

“Numa sociedade técnica racional e lógica como a nossa, a educação é cada vez mais definida em termos de resultados quantificáveis, de comportamentos de mudanças, de especialização e de aptidões técnicas. As escolas podem oferecer um contrapeso, um programa que coloca a tónica no desenvolvimento do julgamento crítico, do respeito, da descontinuidade”(Sullivan, 1994, p. 281).

O espírito de mudança e a fragmentação terá de ser gerido com bom senso, de forma que o homem não perca as coordenadas do humanismo e, neste campo, as escolas podem ser símbolos de continuidade, de tradição, de conservação, de posteridade e de respeito humano, assim como uma capitalização e uma ponte para o futuro e a mescla entre humanismo e tecnologia, visto que esta requer especialistas tanto para a operação da mesma como para a investigação e o desenvolvimento que esta implica. Assim, a escola, mantendo as suas funções tradicionais, terá de ir mais longe, concebendo estratégias que possam desenvolver a criação, em cada indivíduo, de uma ética comportamental, condição e pedra angular para a construção de um mundo melhor.

Criar laços afetivos entre o passado e o presente ajudará não só a dar um sentido a cada grupo humano, mas também, a dar garantias de que no futuro as pessoas sintam necessidade de responderem positivamente à relação do passado com o futuro, única forma de coletivamente preservar de maneira íntegra a sociedade. Não se trata com esta noção de escola de fixar o tempo mas sim de fixar o espaço, o território com os seus elementos mais significativos, vivos, guardando o espírito que transporta consigo, a sua unicidade para as gerações vindouras. Esta responsabilidade de conservar implica inevitavelmente as escolas no trâmite de questões ligadas à ecologia, à tecnologia e às implicações desta última no plano ético e moral, à arquitetura, à história, à antropologia, tudo em nome da memória único instrumento de projeção no futuro e de antecipação e correção de erros.

Numa escola a experiência do ver, perceber, contemplar, aprender, revela-se na sensibilidade que, além de remeter ao passado, nos proporciona o enriquecimento dos conteúdos das imagens, seja da própria ou outra cultura. No sentido da evolução e integração social, esta facilitará uma maior aproximação a outras culturas sem no entanto significar a perda dos valores culturais e históricos frente ao arsenal de outras culturas e linguagens, que inevitavelmente e sistematicamente penetrarão no nosso universo cultural. Ao estar preparado para aceitar outras culturas está mais apto para compreender a diferença, ou seja, compreender o ser humano em toda a sua multiplicidade e com todos os seus problemas, integrando na sua forma de atuar a capacidade de se adaptar a cada caso específico com metodologias que sejam eficazes para cada aluno.

A escola tem a missão de conservar estes valores humanizantes, disponibilizando informação, atuando em conformidade e mostrando por esta via os modelos paradigmáticos desses pressupostos. Esta é a função da escola, quer tradicional, quer atual, mas também com a palavra de ordem, integração sempre. Neste sentido podemos estar otimistas, por estarmos diante de escolas de grande potencial, de futuro e integrantes.

Para concluir, podemos afirmar que uma escola para todos deverá estar imbuída de uma consciência de comunidade, uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização para obviar as necessidades dos outros. Promover a educação ao longo da vida e organizar sistemas de creditação de competências e saberes e adaptar pedagogias e ritmos de formação às populações que procuram novas oportunidades educativas deve estar, cada vez mais, na ordem do dia e acessível a um número crescente de pessoas.

## ***1.2- As dificuldades de aprendizagem***

### ***1.2.1- Algumas considerações teóricas***

Como introdução, far-se-á uma análise e síntese das ideias preponderantes, tendo sempre por base a bibliografia consultada, em relação às DA que se constituíram em critérios inicialmente históricos, onde se resume os diferentes pensamentos e abordagens que em distintos momentos se preocuparam com a sistematização das DA, e posteriormente as diversas perspectivas sob o ponto de vista do funcionamento concreto do cérebro humano. Isto com a finalidade de apresentar uma proposta de conceptualização e um itinerário que derivará numa maneira de entender e abordar as DA.

Muito se tem dito sobre as DA ou qualquer das diferentes aceções onde se quer espalhar o conceito, dificuldades de aprendizagem (Kirk & Bateman, 1962), crianças de aprendizagem lenta (Belmont & Belmont, 1980), alterações da aprendizagem (Azcoaga, Derman, Iglesias, & Barletta, 1979), necessidade específica transitória (Castanedo Secadas, 1997), problemas de aprendizagem (Ribeiro & Baptista, 2006). O certo é que ainda hoje em dia é um conceito difuso e de explicação difícil, pleno de controvérsias e múltiplas aceções embora existam muitas matrizes comuns que são estruturantes e alicerces de toda esta edificação.

Esta situação de dispersão conceptual explica, em parte, as disputas teóricas que existem entre as diferentes correntes comprometidas na sua compreensão (neurologia, psicologia, neuropsicologia, neuro psicopedagogia, fonoaudiologia, pedagogia, educação, entre outras), e ainda as dificuldades na sua abordagem, derivadas da “catalogação” de seres humanos numa determinada aceção, rotulando-o.

Questões como: “O que significa ter DA?”; “Quais são as consequências na vida de uma criança?”; “Como serão geridas estas dificuldades e qual será o seu acompanhamento?”, possuem uma forte carga ética e devem colocar-se na ordem do dia incrementando o esforço no sentido de conceptualizar as DA, na medida em que encerram e acarretam consequências no indivíduo como também do mundo que o rodeia, constituindo-se maioritariamente em dificuldades. Em alguns casos de perseverança pode assumir-se como uma oportunidade para o seu desenvolvimento pessoal e social. Uma das

definições de DA que internacionalmente reúne maior consenso é a da National Joint Committee on Learning Disabilities (2006) que define como uma designação geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida.

Para Kirk & Bateman (1962), uma DA é uma desordem, atraso ou imaturidade psicológica ou neurológica da linguagem oral ou escrita, ou para as condutas perceptivas, cognitivas ou motoras. A desordem, primeiro, manifesta-se por discrepâncias entre as condutas específicas e as suas execuções, ou entre a habilidade evidenciada e o rendimento escolar; segundo, é de tal natureza e extensão que a criança não aprende com os métodos instrucionais e materiais apropriados para a maioria das crianças, pelo que requer processos especiais para o seu desenvolvimento; terceiro, é devido, principalmente ao atraso mental severo, handicaps sensoriais, problemas emocionais ou falta de oportunidades para aprender (Fonseca, 1999b). Dificuldade de aprendizagem também pode ser definida como:

"...desordens psico-neurológicas da aprendizagem para incluir os défices na aprendizagem em qualquer idade e que são essencialmente causadas por desvios no sistema nervoso central e que não são devidas ou provocadas por deficiência mental, privação sensorial ou por factores psico-genéticos..."(Fonseca, 1999b, p. 244).

No DSM IV diagnostica-se as DA quando o rendimento do indivíduo na leitura, cálculo ou expressão escrita é substancialmente inferior ao esperado na sua idade, escolarização e nível de inteligência, segundo indicam provas normalizadas administradas individualmente. Diferencia-se de possíveis variações normais do rendimento académico, assim como de dificuldades escolares devidas à falta de oportunidades, ensino deficiente, fatores culturais ou endógenos como visão ou audição alteradas ou mesmo atraso mental (American Psychiatric Association, 2002).

As DA referem-se a defeitos seletivos para determinadas aprendizagens (Antunes, 2012). Nielsen defende que as DA surgem, não do sujeito, nem do ambiente envolvente, mas da interação do sujeito com a experiência. Exige ter em conta condições neurobiológicas próprias da criança, condições próprias da exigência do meio ambiente,

condições surgidas da interação entre criança e a exigência do ambiente familiar e social. (Nielsen, 1999).

Pode-se dizer que as primeiras ideias que surgiram em torno do conceito de DA surgem com a medicina e têm como finalidade gerar explicações biológicas e de etiologia e as causas das DA. Hipócrates (400a.C) realizou descrições das DA correlacionando a conduta com uma possível localização anatômica no cérebro humano. Posteriormente, Galeno (170 d.C.) realiza descrições do cérebro médio e a sua relação com a aprendizagem (Shaywitz, 2008). Lembre-se que nas sociedades antigas a depuração entre crianças normais e aquelas que se considerava possuírem alguma anormalidade levava à maioria dos casos ao infanticídio. Esta mentalidade perdurou até ao século XVIII, uma época ainda “obscurantista”, “caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente” (Jiménez, 1997, p. 22) Francis Joseph Gall, um dos pioneiros, “descreveu vários casos clínicos de adultos que perderam funções mentais específicas”. Dejerine (1881) cunhou o termo alexia, para referir-se à perda de capacidade de ler. Pierre Paul Broca (1886) estabelece as relações do lóbulo frontal com a compreensão e expressão da linguagem (Cruz, 1999, p. 20).

No século XIX, entra em cena a psicologia. É assim que se encontram classificações como “cegueira verbal congênita” em crianças que apresentavam dificuldades na leitura (Kussmaul, 1877 & Hishelwood 1896). Dada a necessidade de encontrar formas de classificar e selecionar os indivíduos que integrassem no sistema educativo, Alfred Binet e Theodore Simon (1889-1905) encarregaram-se de criar uma escala de inteligência que permitiria classificar as crianças e de as selecionar em classes diferenciadas, colocando aqueles que necessitavam de um acompanhamento especial em turmas onde se pudesse desenvolver um trabalho específico (Shaywitz, 2008).

A partir de Binet, deu-se origem a uma corrente psicométrica que sobre uma concepção da inteligência desenvolveu uma série de escalas para medi-la gerando classificações dos indivíduos, a qual recebeu inúmeras críticas por ser considerada uma visão determinista do ser humano, que fundamenta as diferenças individuais e sociais numa suposta natureza humana (Lewontin; Rose; Kamin, 1984) e que levou a uma justificação da discriminação e exclusão ao se presumir, e com alguma razão, a sua não classificação como normais dentro do sistema educativo (Shaywitz, 2008).

Durante o século XX, utilizaram-se diversos denominadores em relação aos problemas de aprendizagem, muitos dos quais surgem ao descrever problemas específicos para a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo ou dificuldades comportamentais que afetam o rendimento escolar.

É assim que surgem termos como: “incapacidade específica” utilizado para os problemas específicos de leitura e escrita; “estrefosimbilia” ao classificar os erros específicos da escrita (Orton, 1928-1940); dificuldades da atenção (Still, 1950); “disfunção cerebral” (Clements e Peters, 1962); “Dislexia do desenvolvimento” (Crichley, 1960 a 1970); “crianças de aprendizagem lenta” estabelecendo como causa um lento desenvolvimento (Belmont, e Belmond, 1980); “Disfunção cerebral mínima ou dano cerebral mínimo” (Gallager, 1984), para fazer referência aos problemas específicos que apresentam as crianças em relação à aquisição de aprendizagens (Cruz, 1999, p. 23).

O termo dificuldades de aprendizagem surge depois da década de sessenta, apresentando várias transformações na sua conceptualização, apesar de no final nos anos trinta do século passado a Dinamarca já possuir um centro de diagnóstico e de ensino para disléxicos (Ribeiro & Baptista, 2006).

Com um exame chamado PET, o professor Eraldo Paulesu, visualizou durante a leitura de uma redução da atividade cerebral numa pequena zona do lóbulo temporal esquerdo o que lhe permitiu universalizar a problemática independentemente da língua e no caso da Dislexia (Shaywitz, 2008).

Mesmo assim, e sempre dependente de um objeto comum, o conceito de DA acolhe diferentes elaborações teóricas com as suas respetivas derivações de classificação e, com certeza, com repercussões na maneira de assumir o diagnóstico e intervenção dos mesmos. Como podemos ver é um objeto de estudo pouco consensual e controverso que tem sido muito caro aos sistemas educacionais e onde o reflexo em Portugal não tem sido nada animador, pois sabemos que Portugal mantém das mais altas taxas de insucesso da Europa. Não se deve apenas a este fator, mas é mais um que contribui, infelizmente, para a deriva do nosso ensino.

A relatividade cultural do termo DA e a relatividade comportamental a ele adstrito dependem das múltiplas situações dos alunos e, igualmente, dos diferentes níveis das aspirações dos adultos que as envolvem.



Só é possível identificar um aluno com DA, quando não interferem os fatores socioeconômicos. A tónica e o enfoque estão nos fatores de disfunção psico-neurológica do processamento de informação e não nos fatores socioeconômicos, por consequência de situação de privação e de desajustamento biossocial.

“Embora sejamos incapazes de demonstrar que todas as crianças identificadas como tendo DA têm um distúrbio do processamento como resultado de distúrbios cerebrais, atualmente a assunção fundamental sobre as DA é que estas resultam de distúrbios neurológicos que afetam funções cerebrais específicas.” (Cruz, 1999, p. 44)

Deve-se distinguir o aluno com DA, do aluno que experimenta problemas de aprendizagem por razões como a desvantagem cultural, inadequada aprendizagem e integração pedagógica, envolvimento socioeconômico pobre ou deficiência diagnosticada cientificamente.

Vários cientistas são unânimes em considerar que existem múltiplas causas das DA, mas já não estão de acordo quanto às causas que são primárias e as que são subsequentes.

Os psiquiatras argumentam que as DA são devidas a explorações psicodinâmicas, reforçando o papel das relações interpessoais. Neurologistas procuram explicações nas funções cerebrais. Sociólogos ou psicólogos sociais defendem acérrima e determinadamente as circunstâncias socioeconômicas e a estratificação de classes, como causadoras de desajustamento que estão na origem das DA.

Muitas concepções são apresentadas neste âmbito, por vezes até com "fervor sectário", impedindo frequentemente a evolução dos conceitos e o apoio à investigação multidisciplinar.

A confusão ideológica dificulta a definição das DA, dando origem à "popularidade" das justificações sociais ou psiquiátricas das DA, que poderão redundar em simplismo perigoso, em ilusões de progresso, em insuficiências e ineficácia dos serviços educativos, em explicações efabulatórias, em compensações afetivas piedosas, etc.

Por estas razões, a solução das DA não se opera só na escola ou na política de educação, o problema, naturalmente, estende-se aos seguintes campos do envolvimento:

- **Má Nutrição** – o desenvolvimento normal exige condições económicas mínimas para obtenção de alimentos com mínimos de calorias e proteínas, e para o pagamento de serviço médico-sociais, pois estão em jogo os processos de imaturidade das estruturas neuro psicológicas do desenvolvimento cognitivo.
- **Estimulação Benéfica** – a privação de estímulos no seio familiar impede aproximação de aptidões multissensoriais psico-motoras, psicolinguísticas necessárias às aprendizagens escolares. A privação de estímulos, de objetos, de afetos, de oportunidades, tem um grande impacto no comportamento do aluno e no seu desenvolvimento harmonioso.
- **Reforço** – sem condições apropriadas de encorajamento, segurança, confiança de reforço, o aluno não desenvolve comportamentos desejáveis nem iniciativas e diligências indispensáveis à sua maturação. A permanência de reforços negativos ou neutros têm influências determináveis no desenvolvimento do aluno.
- **Subcultura** – o papel dos padrões de linguagem, está implícito na ideologia dominante que é reproduzida pelos métodos e textos de aprendizagem. A ausência da complexidade dos processos semânticos-sintáticos, reflete-se por este facto, no aproveitamento escolar.
- **Social** – a escola visa um critério de homogeneidade cultural que não é compatível com um sistema social tão diferenciado e hierarquizado. Os mecanismos competitivos alimentados pela escola segregam à partida, um grande número de indivíduos procurando «seleccioná-los» para outros segmentos menos qualificados no mercado do trabalho. Êxito na escola significa êxito na sociedade, prestígio, poder, competência, etc., que em si implica novas situações geradoras de operações cognitivas a que uns não têm acesso.

Daí nos confrontamos com inúmeros componentes que estão em jogo na etiologia das DA, muitas delas decorrentes de complexas privações socioculturais e de múltiplos índices e fatores sanitários bem como de hábitos alimentares e culturais específicos.

A privação psicossocial parece influenciar, em termos de causa-efeito, o desenvolvimento e a aprendizagem nos estudantes. Tal privação interfere nas variáveis psicofisiológicas, impedindo que a programação genética se desencadeie afetando, conseqüentemente, a maturidade sócio emocional, o desenvolvimento cognitivo e a otimização do potencial de aprendizagem. Sabemos da complexidade do cérebro e estudos recentes falam-nos na sua capacidade regenerativa, provavelmente não nos casos de lesões, mas as suas inter-relações são tão complexas que cientificamente deveremos ter a esperança de pensar que todos estes fatores, melhorados e acompanhados, podem de certa forma contribuir para as capacidades destes alunos com DA.

A etiologia das dificuldades escolares pode ser colocada em dois níveis: endógeno e exógeno. Nos aspetos endógenos, não podemos esquecer os fatores hereditários e a sua influência em termos de desenvolvimento. Nos aspetos exógenos, não podemos deixar de ter em conta a influência das oportunidades e das experiências multissensoriais, para além das necessidades de segurança, afeto, interação lúdica e linguística, responsabilidade e independência pessoal. Acresce a estes problemas os “produzidos por défices neurológicos ou lesões cerebrais, provocadas por problemas que ocorreram antes, durante ou depois do nascimento” (Cruz, 1999, p. 24).

O falhanço escolar é uma condição de estresse emocional, afeta a criança, a família e a escola. Além disso, o insucesso escolar é sinónimo do insucesso social. Sem aquisições escolares, o indivíduo fica impedido de participar, eficientemente, no progresso da sociedade.

Não podemos deixar de assinalar a importância de outros fatores, nomeadamente os emocionais e os afetivos. A relação com os pais, durante o período crítico do desenvolvimento da linguagem, é de uma inestimável significação. A irregularidade, distorção ou a descontinuidade da relação pais-filho, podem representar outros parâmetros etiológicos de grande relevância, designadamente nas desordens da comunicação e nos problemas emocionais primários.

A interação afetiva e linguística entre os pais e filho até aos 4 anos, determinam substancialmente a maturidade emocional e o desenvolvimento cognitivo. Se os pais não falam com o filho durante os anos formativos, ele não se interessará pelos estímulos auditivos e não captará a informação necessária para compreender e falar, daí resultando limitações linguísticas (fonéticas, semânticas e sintáticas) que por sua vez afetam a maturação neurológica das áreas associativas do cérebro.

Lamentavelmente é na escola e, por vezes muito tarde, que se revelam os problemas emocionais secundários. A acumulação de frustrações, de ansiedades, de agressores, de depressões, de falta de autoestima e de insucesso é ativada, algumas vezes, pelo sistema escolar, originando como consequência uma cadeia de inaptações.

Daqui a necessidade de apoio ao nível da família, verdadeira escola de sentimento onde a criança adquire a maturidade emocional indispensável para as pré-aptidões das aprendizagens escolares. Amor, segurança, confiança, encorajamento e sucessos são indispensáveis à personalidade da criança, e aqui, a missão do jardim-de-infância e ensino pré-primário, como prevenção às DA é insubstituível.

A criança que inicia a escolaridade traz atrás de si uma história de vivência e de oportunidades muito complexa que é preciso estudar e caracterizar. A escola revela as DA do aluno em vez de adotar uma atitude preventiva e uma prática compensatória.

O aluno com DA, quer a causa seja orgânica, psicológica ou social, revela algo cuja responsabilidade não lhe pertence, na medida em que o seu desenvolvimento biopsicossocial depende essencialmente das ações e das condutas dos adultos socializados que a envolvem.

Em geral, podem-se evidenciar cinco perspetivas de abordagem das DA: neurofisiológicas, psicológicas, neuro psicológicas, educativas e neuro pedagógicas.

Verifica-se, com a análise da literatura científica que estas perspetivas partilham fundamentos teóricos e realizaram elaborações teóricas da aprendizagem, que permitem explicar quando se evidenciam dificuldades para aprender. De seguida, faremos um apanhado dos mais significativos postulados, sintetizando as conclusões mais pertinentes.

### ***1.2.2- Perspetiva Neurofisiológica***

A neurofisiologia assume a aprendizagem como um processo que tem um reflexo nas estruturas cerebrais e é possível no decurso do amadurecimento e de desenvolvimento, que se dão em harmonia com as condições sócio ambientais proporcionando experiências que são interiorizadas pelo indivíduo que aprende. Defende que a aprendizagem se suporta em quatro pilares (Azcoaga, 1981, p. 198):

- A Atividade Nervosa Superior faz referência ao equilíbrio entre as atividades cerebrais de excitação e inibição.
- Os Dispositivos Básicos de Aprendizagem incluem os mecanismos senso preceptivos, de memória, motivação e atenção, que tornam possível o início do processo, ao permitir a entrada de informação.
- O Equilíbrio Afetivo Emocional alude ao equilíbrio que permite regular a motivação para dirigir-se até um fim.
- As Funções Cerebrais Superiores entendem-se como capacidades propriamente humanas que se adquirem e desenvolvem pela interação social, que permitem o conhecimento e apropriação da realidade.

Assim, reconhecem-se três grandes funções: Praxis, Gnosis e a linguagem. Na Praxis, como o nome indica, insere-se a capacidade de execução dos diferentes elementos cognoscentes aprendidos; na Gnosis, o conhecimento obtido da experiência sensorial permite o reconhecimento dos referentes concretos da realidade; por fim, a Linguagem, onde a aprendizagem dos códigos de som e gráficos, que servem para a comunicação social entre os seres humanos e a sua interiorização, permite desenvolver o pensamento. Dentro desta perspetiva, entende-se que qualquer falha em algum dos anteriores pilares gera uma dificuldade na aprendizagem, em sentido estrito, e as DA assumem-se quando se apresenta alguma alteração nas funções Cerebrais Superiores: Praxis, Gnosis ou na Linguagem (Azcoaga, Bello, Citrinovitz, Derman, & Frutos, 1981), o qual permite às vezes estabelecer a classificação das DA em dispraxis, disgnosis e atenções da linguagem.

### ***1.2.3- Perspetiva Psicológica***

Dentro da perspetiva psicológica, podem-se evidenciar as importantes tendências que estabeleceram teorias em relação às DA: a Métrica e a Cognitiva.

#### ***1.2.3.1- Tendência Métrica***

As perspetivas métricas surgem de tendências com predominância no comportamento que assumem a aprendizagem como a aquisição de condutas que suportam o funcionamento de processos básicos, como: memória, atenção, sequência, sensoriais, entre outros, que sustentam a inteligência e se constituem em indicadores de desempenho de um indivíduo em particular. Daí a predominância na elaboração de testes estandardizados de inteligência que permitiram identificar aptidões que apresentam lacunas e que afetam a aprendizagem.

A aplicação destes testes estándar permitiu identificar um grupo de crianças que tendo um QI médio, perto ou superior à média, apresentavam dificuldades em algum aspeto básico da aprendizagem, o que levou a aperfeiçoar as provas para medir aptidões específicas que se consideram essenciais para o processo de aprendizagem: as aptidões perceptivo motrizes e as psicolinguísticas, permitindo estabelecer classificações de acordo às dificuldades apresentadas em cada um deles (Shaywitz, 2008).

#### ***1.2.3.2- Tendência Cognitiva***

A psicologia cognitiva ocupa-se dos processos que interferem no cognitivo, quer dizer, aqueles mediante os quais a informação sensorial recebida é transformada, elaborada, processada e utilizada. Por outras palavras, interessa o estudo dos processos implicados na perceção, atenção, memória, linguagem e aprendizagem. Neste sentido, a psicologia cognitiva desenvolveu uma série de modelos que explicam o funcionamento de cada um dos ditos processos e em relação à aprendizagem um dos modelos mais difundidos tem que ver com modelos computacionais que explicam a aprendizagem em três grandes fases: receção da informação; processamento e resposta.

Entende-se que um indivíduo poderia apresentar falhas em algum destes processos, convertendo-se ele mesmo num critério de classificação das DA: falhas dos mecanismos de entrada ou recepção, nos mecanismos de processamento ou nos mecanismos de resposta.

#### ***1.2.4- Perspetiva Neuropsicológica***

Num sentido amplo, à neuropsicologia interessa-lhe estabelecer as relações que existem entre a ação cerebral, especificamente a cortical, e as funções psicológicas humanas. Um sentido mais específico poder-se-ia dizer que à neuropsicologia interessa estabelecer os mecanismos cerebrais que estão subjacentes às ações humanas, por outras palavras, relaciona a atividade das diferentes zonas cerebrais com os processos psicológicos que envolve a ação humana, entendendo por sua vez que essa relação pode variar de acordo com o desenvolvimento de cada indivíduo (Solovieva & Rojas, 2008).

Neste sentido, assume-se a aprendizagem como uma atividade humana, o que implica um processo intencional que, por sua vez, passou por um processo de ensino sistematizado através do qual outros seres humanos mediarão para quem aprenda/ interiorize as ações que se espera que realize como produto da aprendizagem: ler, escrever, desenhar, realizar cálculo aritmético (Solovieva & Rojas, 2008).

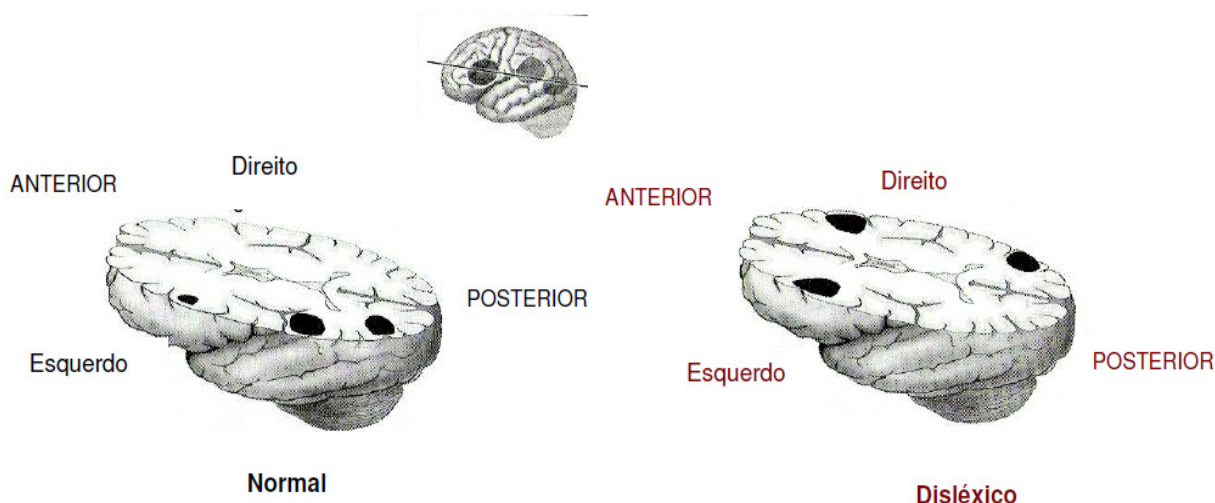


Figura 2: Os indivíduos disléxicos usam sistemas de compensação para ler (Shaywitz, 2008, p. 96)

A neuropsicologia entende, de uma forma geral, que existem DA quando se apresenta uma dificuldade específica para a aquisição de alguma aprendizagem: leitura, escrita, cálculo, denominados como:

- Dislexias: dificuldades para ler,
- Disgrafias: dificuldades para escrever,
- Discalculia: dificuldades para o cálculo matemático.

Ainda com um sentido mais específico, mas fora dos interesses da neuropsicologia, é o de estabelecer um critério diagnóstico em relação a classificações psicopatológicas. Interessa-lhes mais estabelecer o estado funcional dos setores cerebrais especializados em ações de aprendizagem específicas determinando quais são os fatores fortes e débeis na relação com o nível de desenvolvimento das funções psicológicas, de tal maneira que permita entender as causas das dificuldades, mas também estabelecer, por sua vez, o critério de intervenção (Solovieva & Rojas, 2008).

Assim, por exemplo, na atividade da escrita e dependendo da maneira como se realize a atividade, uma pessoa põe em funcionamento diferentes ações e processos: não é o mesmo que escrever um ditado, que copiar ou a escrita espontânea. Tomando como referente a escrita do ditado, evidencia-se a realização de diferentes ações e operações, o que, por sua vez, estão relacionados com fatores ou mecanismos cerebrais específicos que tornam possíveis o seu funcionamento. Há a intervenção de alguma zona ou de um conjunto de zonas cerebrais particulares (Solovieva & Rojas, 2008).

Ao estabelecer estas relações, a neuropsicologia, perante o diagnóstico das dificuldades da aprendizagem, tem interesse em evidenciar o estado de cada um dos fatores que intervêm no processo que implica determinadas ações e atividades de aprendizagem e desta maneira abordar a sua intervenção, partindo dos fatores fortes para promover o desenvolvimento dos fatores débeis.



### ***1.2.5- Perspetiva Educativa***

A discriminação e a exclusão do sistema educativo, ao rotular e categorizar as crianças que apresentam dificuldades específicas da aprendizagem (DA), tem sido uma questão que, todavia, hoje se tem sobrevalorizado mas que tende a estar na origem do abandono escolar e no engrossar das fileiras de alunos que começam a ver na escola o inimigo público número um.

Durante mais de 60 anos nasceram movimentos de professores, pais e da sociedade civil a reivindicar a inclusão daqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem e no seu direito à educação, neste sentido, surge a conceção de necessidades educativas como algo próprio de todos os seres humanos (Warnock, 1978). Sendo hoje um direito inalienável o acesso à educação, novos pressupostos começam a preocupar educadores de todo o mundo.

A necessidade educativa é uma expressão que implica uma certa subjetividade, interatividade e transitoriedade e que remete à interação com o contexto, tanto na génese do problema, como na resolução de conflitos. Neste sentido, qualquer estudante pode precisar de forma transitória ou permanente de algum tipo de ajuda para prosseguir um desenvolvimento escolar e social normalizado. Num currículo da educação formal, seria um grave erro identificar com tal expressão, determinados conjuntos, quando o termo faz alusão a apoios, adaptações e ajudas e recursos em função de novas situações.

Neste sentido, retomando os critérios manifestados em declarações que se converteram em bastiões destes novos paradigmas, como as perspetivas informes de Warnock (1978) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o conceito de diversidade remete para o facto de que todos os alunos têm necessidades educativas comuns, partilhadas pela maioria, umas necessidades próprias, individuais e dentro destas, algumas podem ser especiais. Assim, entendem-se como necessidades educativas comuns aquelas que todos os alunos partilham e que fazem referência às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e de socialização, que estão expressas no currículo regular. Nas Necessidades Educativas Individuais, nem todos os alunos, perante as aprendizagens estabelecidas no currículo, chegam com a mesma bagagem de experiências e conhecimentos prévios, nem da mesma forma.

As necessidades educativas individuais fazem referência às diferentes capacidades, interesses, níveis, ritmos e estilos de aprendizagem, que mediatizam o processo de aprendizagem fazendo que sejam únicos e irrepetíveis em cada caso. Estas podem ser atendidas adequadamente através do que poderíamos chamar de “boas práticas pedagógicas”. Quer dizer, através de uma série de ações que todo o educador utiliza para dar resposta à diversidade: organizar a aula de maneira que permita a participação e cooperação entre os alunos, dar alternativas de eleição, oferecer variedade de atividades e contextos de aprendizagem, utilizar materiais diversos, dar mais tempo a determinados alunos, dosear os níveis de exigência e outras mais que se originam e serão resultado da criatividade do docente.

As NEE referem-se àquelas necessidades educativas individuais que não podem resultar através dos meios e dos recursos metodológicos que habitualmente utiliza o docente para responder às diferenças individuais dos seus alunos e que requerem determinados ajustes, recursos ou medidas pedagógicas especiais ou de carácter extraordinário, distintas às que requerem comumente a maioria dos estudantes. Faz-se referência àqueles alunos que apresentam dificuldades maiores que o resto dos estudantes para aceder às aprendizagens correspondentes à idade, os que apresentam desfasamentos com relação ao currículo por diversas causas e que podem necessitar, para progredir na sua aprendizagem, de meios de acesso ao currículo, adaptações curriculares ou adequações ao contexto educativo e organização da aula.

Nos Serviços de Apoio Especial, dentro das NEE, estabeleceu-se uma classificação que permite diferenciar o seu carácter permanente ou transitório. Assim, assume-se que, quando o aluno requer a atenção de especialistas, material adaptado, especializações e adequações curriculares (quanto ao nível esperado dentro de todo o período escolar e da sua vida), o mesmo se encontra dentro da categoria NEE permanentes, dentro das quais se encontram as pessoas com défices sensoriais, motores ou cognitivos generalizados. Mas, quando uma pessoa apresenta dificuldades durante um período da sua escolarização que exige uma atenção específica e maiores recursos educativos dos que os necessários para os companheiros da sua idade, fala-se de uma NEE transitória. Dentro desta última categoria, enquadra-se qualquer pessoa que em algum momento da sua vida se encontre dentro dela,

na medida em que se assume que existem diversos fatores que poderiam afetar os processos educativos das pessoas. Assim, entende-se que existam:

- Fatores socioculturais: situações de vulnerabilidade do meio como a pobreza, violência, marginalização e baixa qualidade educativa.
- Fatores educativos: baixa qualidade educativa, em relação à falta de sentido e pertinência dos programas educativos, metodologias deficientes ou problemas na relação professor/ aluno.
- Fatores familiares: problemas de vínculo com os pais ou irmãos, dificuldades em assumir os papéis esperados por comportamentos permissivos, autoritários ou ambíguos.
- Fatores Individuais: doenças sistêmicas, problemas afetivo emocionais, alterações comportamentais e específicos da aprendizagem (Cruz, 1999).

Portanto, as DA são assumidas como uma NEE de tipo transitório que requer apoios especializados e adequações curriculares com a finalidade de que a criança com esta condição possa enfrentá-la e superá-la. Neste sentido, fizeram-se esforços para categorizar quem estaria dentro deste grupo. Pode-se dizer que existem três grandes categorias que agrupam as NEE que as crianças têm e que se manifestam no processo de aprendizagem:

- Necessidades Educativas Relacionadas com a Componente de Atenção: que se referem às atitudes e comportamentos das crianças que não encaixam dentro do padrão de atenção e postura exigida pela escola tradicional. As crianças que apresentam dificuldades nesta categoria oscilam entre atitudes e comportamentos que não retiram a informação proporcionada nos contextos de aula, embora mantenham atitudes e comportamentos aparentemente adequados, e os que apresentam padrões de impulsividade, atividade e movimento que não estão de acordo com as exigências do contexto tradicional.
- Necessidades Educativas que surgem dos Desempenhos das Competências Comunicativas e da Linguagem: nesta categoria colocam-se todas as dificuldades que as crianças apresentam em qualquer das quatro competências

comunicativas ou componentes da linguagem: falar, escutar, ler e escrever. Estas competências são essenciais para o desenvolvimento de qualquer processo pedagógico e as dificuldades nestes desempenhos podem hipotecar todo o processo educativo. Com frequência, muitas destas dificuldades são originadas por processos pedagógicos inadequados que geram hábitos ou práticas deficientes; noutros casos, estão relacionadas com particularidades do funcionamento cerebral não associadas a situações de incapacidade.

- Necessidades Educativas com Reflexos nos Desempenhos Específicos das áreas do Currículo, nesta área encontram-se os desempenhos das crianças que se relacionam com o cálculo matemático, a aptidão espacial, a motricidade, os processos de pensamento como a análise, a síntese, as correlações, etc.

#### ***1.2.6- Perspetiva Neuropsicopedagógica***

As diferentes perspetivas têm chegado a importantes conclusões para ampliar o olhar que se tem sobre as DA e suas implicações, desde a neurofisiologia que estabelece a relação da aprendizagem com os mecanismos cerebrais que o sustentam, a psicologia que se centra na compreensão dos processos psicológicos que se realizam, a neuropsicologia relaciona os processos psicológicos que intervêm nas diferentes atividades e ações implicadas na aprendizagem e a sua relação com os mecanismos cerebrais e as respetivas zonas de intervenção para torná-las possíveis. A educação amplia a nossa visão do mundo e aumenta a clarividência perante as implicações sociais das pessoas que enfrentam este tipo de NEE demandando responsabilidades e apoios daqueles que rodeiam o ambiente social destas crianças.

De todas as perspetivas onde se abordaram as DA, é possível entender que fazem referência a dificuldades específicas que se podem apresentar para a aquisição de aprendizagens de tipo académico. Fundamentalmente, está-se a falar de crianças que apresentam um desenvolvimento aparentemente dentro dos parâmetros normais mas que, ao enfrentar certas exigências de tipo académico, tornam evidente as falhas ou dificuldades para adquiri-los ou realizá-los da maneira que se esperava em relação a outras crianças da

sua idade e ambiente. É uma condição que com a atenção e apoios adequados pode levar a que um aluno se supere, ou pelo contrário, podem gerar-se dificuldades sérias para o resto da sua vida, já que existe uma alta possibilidade de engrossar as filas do abandono escolar com as consequências em relação ao acesso de oportunidades sociais que acarrete, entre outras, múltiplas consequências para a vida.

Neste sentido, torna-se importante continuar a ampliar o olhar em relação às DA quanto à sua intervenção e às condições que o geram. Já a neurologia, a psicologia e a neuropsicologia encarregam-se de explicar o que sucede quando há DA em função de estabelecer que mecanismos psicológicos e neuro psicológicos podem estar a falhar e poderem estabelecer a sua relação com as estruturas cerebrais que a suportam, o que levou a centrar o problema das DA na criança que apresenta a dificuldade. Apesar de reconhecer que a aprendizagem se dá num determinado meio social e que envolve processos de mediação por parte de outros seres humanos que tem a intenção de ensinar, ao realizar os diagnósticos e intervenção das DA, marginaliza-se um pouco este último fator que se encontra na outra cara da mesma moeda.

Estas duas perspetivas sobre a natureza da aprendizagem têm sido a base das metodologias auto e hetero estruturais em pedagogia. No entanto, a natureza da aprendizagem e as descobertas que se fizeram desde que a postura neuro psicológica estabeleceu que sem a ação de quem aprende é impossível interiorizar as estruturas mentais que refletem a realidade em termos dos instrumentos e operações. Mas, adicionalmente reconhece-se que as ditas estruturas são invenções culturais que foram criadas e desenvolvidas pela humanidade num processo histórico-cultural e que, portanto, requerem que sejam adquiridas num processo de mediação cultural de uma geração a outra (Vygotsky, 2001).

“Se o homem fosse somente um animal que aprende, poder-lhe-ia bastar aprender a sua própria experiência e a relação com as coisas. Seria um processo muito largo que obrigaria cada ser humano a começar praticamente do zero. Mas, em todo o caso, não existe nada impossível nele. Com efeito, boa parte dos nossos conhecimentos mais elementares adquirimo-los dessa forma, à base de enfrentarmos positiva ou dolorosamente com as realidades do Mundo que nos rodeia. Mas se não tivéssemos outra forma de aprendizagem, sem sombra de dúvidas conseguiríamos sobreviver fisicamente todavia ir-nos-ia faltar o que existe de especificamente humanizante e que está contido em todo o processo educativo. Pelo que é próprio do homem não é tanto o

mero aprender como o aprender de outros homens, é ser ensinado por eles”(Vygotsky, 2001, p. 58).

Se o que se aprende requer a mediação do outro que ensina, porquê não introduzir este elemento no olhar das DA? É em relação a este aspeto que entra em cena o olhar da neuropsicopedagogia que, sem deixar de lado os processos psicológicos de quem aprende e o estado das suas estruturas cerebrais, amplia o olhar dos processos de ensino e a sua coerência com os processos de aprendizagem.

As teorias pedagógicas que tem fundamento na neuropsicologia e em especial aquelas com tendências vigostkianas, referem que a aprendizagem é um processo que parte da realidade externa e que se vai interiorizando através da mediação de quem ensina, quem inicia o processo partindo de uns propósitos ou objetivos que orientam as suas intenções e motivos para ensinar de acordo com o elo que dirige os processos que tornam possíveis que quem aprende, gradualmente, comece a realizar ações sem a ajuda do outro.

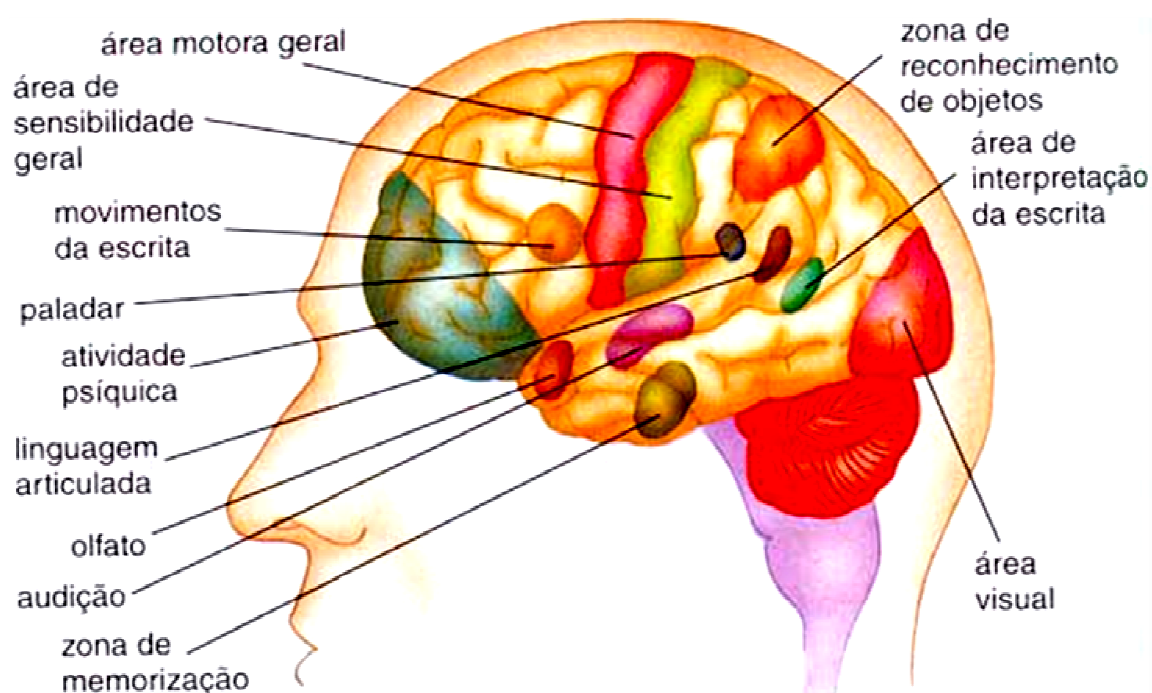


Figura 3: Áreas do córtex e regiões subcorticais com influência no funcionamento da linguagem e da escrita. (Sociedade Gaúcha de Aperfeiçoamento Biomédico e Ciências da Saúde, 2013)

Assim, toda a ação requer alguns objetivos, e ao fazê-lo conscientemente orientam o sentido do que se deve realizar (Solovieva & Rojas, 2008). Desta forma, entende-se que não há aprendizagem que não envolva motivação: subprocesso básico e desencadeador de toda a aprendizagem, dado que esta envolve esforço, tempo e dedicação, e se um estudante

não conta com a energia (ou motivação) suficiente, possivelmente, ou não iniciará o processo ou o abandonará. A motivação, para além de proporcionar a energia necessária para manter este processo, é responsável por desencadear a atenção, permitindo que o estudante possa dirigir voluntariamente a sua atenção para os estímulos relevantes da aprendizagem. O córtex que suporta o dito processo é o pré-frontal.

A atenção permite desencadear os subprocessos cognitivos que requer o ato de conhecer: percepção, memória, compreensão e estruturação do conhecimento. Subprocessos de quem requer a participação de cada um dos lóbulos especializados na percepção das diferentes classes de estímulos: sensitivos - lóbulo parietal, auditivos - lóbulo temporal, visuais - lóbulo occipital; assim como da sua integração à qual se dá no córtex parietotemporooccipital, fundamental para levar a cabo a compreensão e estruturação da realidade a apreender.

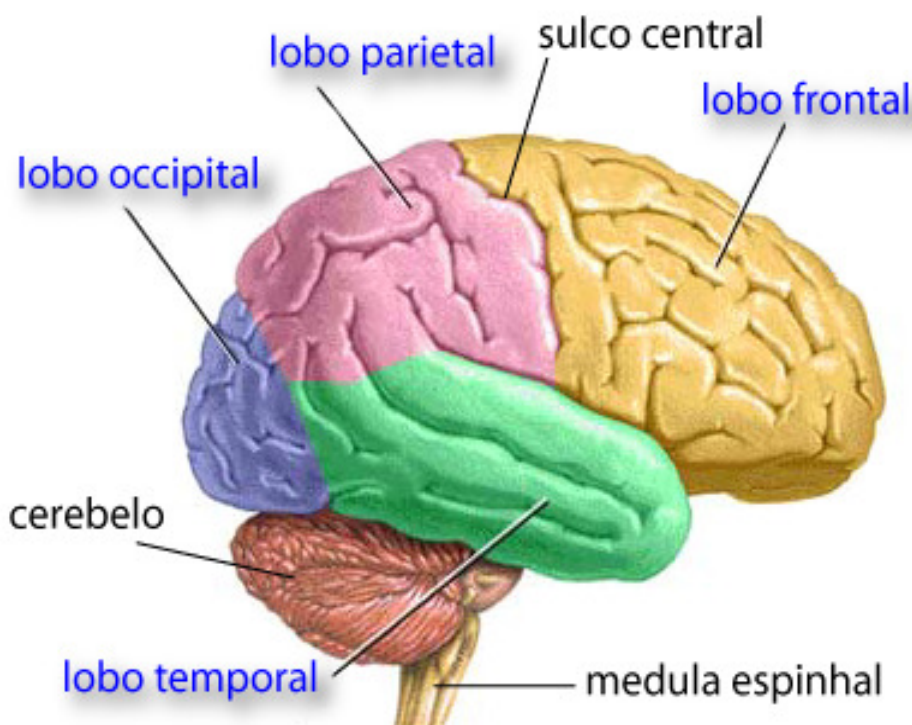


Figura 4: Marcos anatómicos do cérebro (Marinho, 2008)

Finalmente, o domínio da aprendizagem alcança-se quando se é capaz de fazer algo com o que se sabe, pelo que requer subprocessos executivos tais como: consciência operacional, autoconsciência da forma como se opera e automatização. Subprocessos que são suportados pelo córtex motor e pré-frontal. Assim, desde esta perspetiva, surge a necessidade de olhar como se organizam os processos motivacionais, cognitivos e

executivos que medeiam o processo do ensino aprendizagem, estabelecendo tanto o estado como o funcionamento destes processos na criança, a partir da avaliação neuro psicológica, como a maneira em que estão organizados os processos de ensino que mediam as aprendizagens adquiridas pelas crianças, a partir da avaliação pedagógica do desempenho esperado e a sua coerência com a organização do ensino. Esta perspectiva permite, não só identificar as falhas nos mecanismos neuropsicológicos das crianças, mas também nos processos de ensino, e desta forma orientar a intervenção nas duas frentes que são suscetíveis de serem modificadas pela intervenção, oferecendo assim, os apoios e ajudas que requeira a dificuldade específica da aprendizagem.

### **I.3- *Dislexia***

#### **I.3.1- *O Que é a Dislexia?***

“A Dislexia é uma dificuldade na aprendizagem da leitura. Há basicamente três razões para que uma criança tenha dificuldade em aprender a ler: 1) Tem um “atraso” (por assim dizer) 2) A professora não ensina bem 3) Tem Dislexia. Assim, a Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem da leitura que resulta lenta, silabada ou com erros, e que não pode ser explicada por ensino deficiente, défice cognitivo ou razões sócios culturais. Simples, não é? No entanto, tenho assistido a coisas extraordinárias, como médicos que fazem o diagnóstico de Dislexia em crianças de quatro anos que ainda não foram à escola, ou que classificam de disléxicas crianças que têm dificuldade em aprender tudo, desde a leitura a lavar os dentes” (Antunes, 2012, p. 46).

De uma forma tão sintética, não poderia estar melhor explanado. Dá-se imediatamente uma perceção global do que é a dislexia e desmistifica algumas ideias ortodoxas que possam pairar em muitas mentes confusas.

Assim, partindo deste conceito específico, gostaríamos de ampliar esta visão. O disléxico tem dificuldades na aprendizagem da leitura mas, em “condições normais”, tem um aproveitamento regular nas disciplinas cujo desempenho não depende da leitura. O exemplo de Hinshelwood é paradigmático. Descreve o caso de um rapaz de 10 anos que tinha bons resultados em todas as áreas académicas, à exceção da leitura, comentando que o “jovem era aparentemente arguto e, em todos os outros aspetos, inteligente” (Shaywitz, 2008, p. 28).



São apontadas diversas causas para a dislexia, desde as disfunções cerebrais de origem hereditária, congénita ou adquirida, iniciação demasiado precoce à leitura, mas também certos métodos globais ou semi-globais.

Vários autores, como Shaywitz (2008) defendem o uso restrito deste conceito, apenas nas situações de origem endógena bastante precoce, sendo as restantes formas denominadas de dislexias secundárias ou mesmo falsas dislexias. Torna-se importante um diagnóstico diferencial cuidado e em tempo oportuno e, caso se confirme, o encaminhamento para serviços de apoio especializado deve ser efetuado o mais rapidamente possível. Esta incapacidade parcial do indivíduo para ler, independentemente da inteligência normal, audição ou visão, nada tem a ver com a condição social, sendo transversal a toda a sociedade. Com a modernização das escolas e uma maior logística ao nível dos gabinetes de apoio e da presença em quase todos eles de técnicos especializados, tornou-se mais fácil a identificação destes e doutros problemas relacionados com DA e a efetiva “catalogação” dos mesmos (Ribeiro & Baptista, 2006). Assim, estas dificuldades com implicações no percurso escolar, e em especial na aquisição de outras competências relativas à linguagem, podem ser mais facilmente resolvidas ou no mínimo atenuadas. Esta sensibilidade é uma preocupação relativamente nova e só recentemente explorada com acuidade quando se falava acerca daqueles a quem levianamente chamavam de "maus alunos". Ora, esta mudança de vocabulário e de mentalidade inaugura um novo paradigma e tem a vantagem de dar uma nova direção à investigação psicopedagógica. Neste sentido, torna-se imperioso diferenciar os conceitos de dificuldades e de incapacidades. O conceito de dificuldade como vimos no capítulo anterior não engloba qualquer perturbação global da inteligência ou da personalidade, ou de eventualmente, qualquer anomalia sensorial ou motora. Há um potencial de aprendizagem íntegro ou intacto. Olhando para o prefixo dys do grego “mau” (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, etc.) envolve a noção de dificuldade a que pode estar ligada, ou não, uma disfunção cerebral.

As manifestações mais comuns são: confusão de letras parecidas na sua forma gráfica (a-o; c-o; e-c; f-t; h-n; i-j; m-n; v-u; etc.) ou som (d-t; j-x; c-g; m-b-p; v-f); troca de sílabas ou ordem dos números. A leitura lenta e silabada.

Com frequência, encontram-se associadas à dislexia perturbações da orientação espacial, da lateralização ou mesmo do carácter e afetivas.

A definição avançada por Eisenberg citado por Fonseca (1999b, p. 288), para a dislexia refere que é uma «dificuldade na aprendizagem de leitura com proficiência normal independentemente de ensino convencional, de um envolvimento cultural harmonioso, de motivação adequada, de sentido intato, de inteligência normal e de ausência de défices neurológicos».

Myklebust define dislexia como uma «desordem da linguagem que interfere com aquisição de significações obtidas da linguagem escrita, devido a um défice na simbolização. Pode ser endógena ou exógena, congénita ou adquirida. As limitações na leitura são demonstradas pela discrepância entre a realização esperada e realização atual. Limitações normalmente devidas às disfunções cerebrais manifestadas por perturbações cognitivas, mas que não são atribuídas a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais ou emocionais, nem a um ensino inadequado ou a privação de oportunidades» (Fonseca, 1999b, p. 246). Desordem cognitiva, exatamente porque se centra na problemática da significação da linguagem interior da abstração, da formação dos conceitos e das metáforas.

Mais recentemente, em 2003, a dislexia foi definida pela Associação Internacional de Dislexia, como:

“[...]uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (Shaywitz, 2008, p. 109).

Segundo Fonseca (1999b), a probabilidade das DA estarem relacionadas com défices fonológicos é hoje consistentemente confirmada por inúmeras investigações, nacionais e estrangeiras. A dislexia, entendida como DA mais comum e específica da aprendizagem da leitura e da escrita, e não como DA generalizada, não deve confundir-se com aspetos inerentes à deficiência mental.

Há, pois, uma multiplicidade de hipóteses etiológicas, de acordo com as correntes teóricas que lhes estão subjacentes (médicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas). Parece-nos que uma tão grande diversidade de etiologias só é possível quando não há uma delimitação de conceito, e o termo dislexia passa a abarcar indiscriminadamente

todo um grupo de crianças com distúrbios na aprendizagem da leitura e da escrita (Pereira, 1995, p. 21).

Diversos autores preocuparam-se em encontrar definições que melhor descrevessem esta problemática de grande incidência. Uma revisão pela bibliografia significativa apontamos uma grande diversidade de opiniões, quer em relação à noção de dislexia, quer aos critérios usados para classificar eventuais subgrupos de disléxicos.

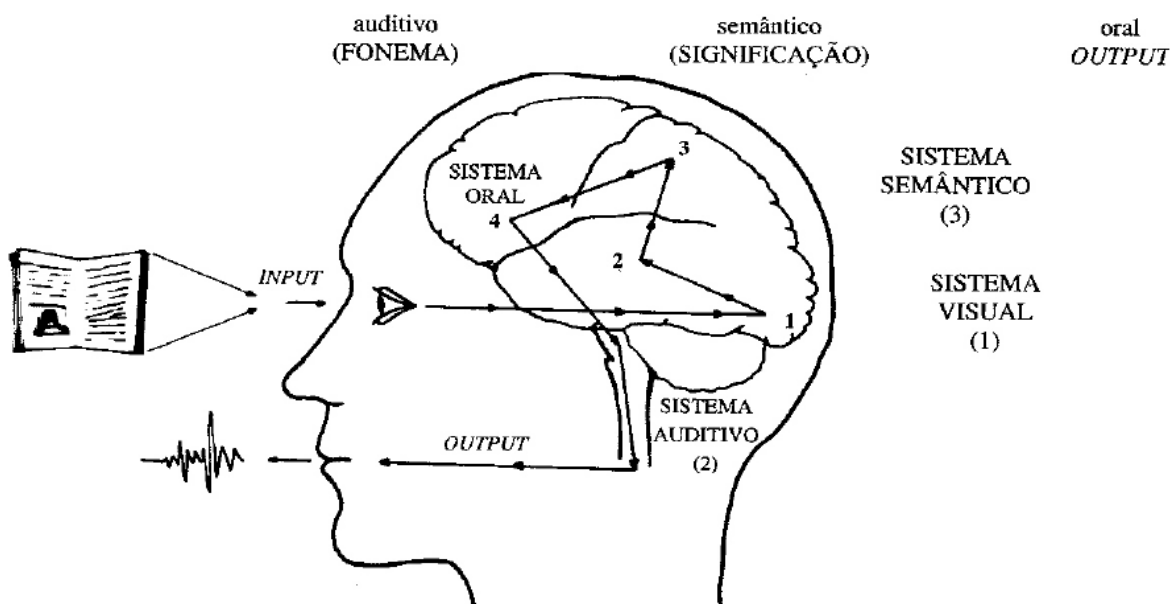


Figura 5: Processo de leitura (Fonseca, 2004, p. 223)

O conceito passou, entretanto, por diversas fases no que respeita à sua designação e, nos nossos dias, ampliou-se exageradamente o domínio da verdadeira significação de dislexia, passando a rotular-se de “criança disléxica” toda e qualquer criança que mostrasse maior ou menor dificuldade na pronúncia de certas letras ou sílabas ou cometesse, com certa frequência, erros ortográficos.

Os erros de leitura verificam-se pois, e sempre, em qualquer pessoa. Há que distinguir, por isso, mais objetivamente o disléxico de todo e qualquer indivíduo que dá erros na leitura e se pode considerar um leitor normal.

Descodificar e simultaneamente compreender, são um todo no processo da leitura, trata-se de uma análise pela síntese. Obter significação compreende uma relação com o pensamento abstrato. Deduzir, inferir, implicar, generalizar, conotar, associar, categorizar, etc., dão-se imediatamente quando o processo da leitura está adquirido. A significação

resultante da leitura é um processo psicológico que procede a linguagem porque ela nasce das coisas reais e concretas. A significação é anterior à utilização da linguagem falada e está permanentemente implícita no processo da recepção e da expressão da linguagem escrita.

É uma desordem da linguagem, porque impede as relações entre a linguagem auditiva e a linguagem visual. Ler não é aprendizagem de novos sinais. Trata-se apenas de lidar com material já adquirido auditivamente, sobrepondo-se o sinal visual, grafema sobre o sinal anterior.

Em vários estudos têm sido avançados diferentes tipos de dislexia por vários investigadores, que de uma forma ou de outra, em nossa opinião, convergem pelas investigações de Mykelbust citado por Fonseca (1999a, p. 483) que a seguir descrevemos e categorizadas segundo este autor da seguinte forma:

**1º Dislexia da linguagem interior** – a mais severa das formas da dislexia. O indivíduo percebe os grafemas e tradu-los para os equivalentes auditivos, lendo alto, a função da significação não é atingida.

**2º Dislexia auditiva** – afeta o processo cognitivo que relaciona os fonemas com grafemas na formação das palavras. Ler é de certa forma ver e ouvir. A visualização pressupõe a auditorização dos grafemas, isto é, a capacidade de simbolizar e de codificar a informação. Aqui encontra-se afetada a auditorização dos grafemas, por isso, as funções de sibilização, a fonologia e a função auditiva são um indicativo muito forte no êxito da leitura. A facilidade em adquirir as características auditivas de uma palavra é um processo básico de informações a que se deve dar atenção.

**3º Dislexia Visual** – valoriza a função de discriminação visual inerente à característica da letra: tamanho, forma, linhas retas ou curvas, ângulos, orientação vertical ou horizontal, etc. Quando as letras não são reconhecidas como letras, então, temos uma dislexia visual. Neste caso, não é a função de compreensão ou de significação que está em causa, o problema é o da discriminação que afeta a codificação visual dos grafemas, e a formação das palavras, prejudicando a simbolização. Da identificação das letras à síntese das sílabas,

aspectos também auditivos, e destas às palavras, podem passar-se diferentes problemas de reconhecimento visual.

**4º Dislexia intermodal** – a leitura não envolve somente processos intravisuais ou intratrazos, auditivos, por isso deve-se discriminar entre uma dislexia auditiva e uma dislexia visual. A dislexia intermodal surge quando os processos cognitivos-visuais não são transformados nos seus equivalentes auditivos ou vice-versa. São necessárias funções cognitivas intactas: integridade do processo auditivo, do processo visual, integridade dos processos audiovisual e viso-auditivo e integridade do progresso integrativo.

### ***1.3.2- Um Pouco de História***

Como vimos num dos capítulos anteriores, a preocupação com indivíduos que tivessem perturbações na escrita e na leitura remonta aos gregos, no entanto, apenas em 1887, em Estugarda, Rudolf Berlin empregou, pela primeira vez, o termo Dislexia para referir-se às alterações específicas da escrita, particularmente nos casos em que se perde a capacidade de ler na sequência de uma lesão cerebral específica (Shaywitz, 2008, p. 25).

Em finais do século XIX, em plena época Vitoriana, médicos ingleses e escoceses da profunda e rural Grã-Bretanha repararam que crianças que usufruíam de todas as condições, desde a inteligência, à motivação como ao acompanhamento familiar e escolar adequado, não conseguiam aprender a ler.

Uma das teorias mais divulgadas é a de Orton, que procura a origem das dislexias numa lateralidade mal definida. Outros especialistas como Halgren e Morris, já nos anos 50 e 54, chegam à conclusão que a “dislexia de desenvolvimento” é hereditária, que se transmite por via genética com maior ênfase através do pai do que da mãe, já que se nota com maior frequência nos rapazes do que nas raparigas (Ribeiro & Baptista, 2006).

Nos anos 60, a dislexia era atribuída a problemas emocionais, afetivos e de falta de maturidade, não tendo sido valorizados os aspetos biológicos da incapacidade. No entanto, foi definida pela Federação Mundial de Neurologia, em 1968 como “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas

com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas”(Teles, 2004, p. 714).

Alguns autores defendem que a dislexia não se deve a fatores metodológicos, como tantas vezes, por erro, se pensou.

Herman afirmou que a dislexia é uma incapacidade que não permite chegar, no momento adequado, à eficácia na leitura e escrita, correspondente a um rendimento médio, depreendendo-se que dependia de fatores constitucionais.

Galaburda e Cestnick (2003) classificam a Dislexia como uma perturbação perceptiva, cognoscitiva específica, que dificulta a aquisição da linguagem escrita e da leitura, isto é, áreas específicas do cérebro apresentam anomalias anatómicas e acrescentam seguramente interconexões que também são anómalas.

Uma das teorias mais difundidas e mais práticas é a de Borel-Maissonny, que define a Dislexia como uma dificuldade particular para identificar, compreender e reproduzir os símbolos escritos, que tem como consequência alterar profundamente a aprendizagem da leitura entre os 5 e os 8 anos, a ortografia, a compreensão de textos e, portanto, as aquisições escolares. Ramus (2004), Dehaene (2007) e Shaywitz (2008) estão de acordo em aceitar a ideia de que a atividade neuronal nas áreas do cérebro envolvidas na leitura de indivíduos disléxicos é menor que em indivíduos normo-leitores.

Assim, a preocupação com os casos de Dislexia começou a ser maior e iniciou-se um processo de descentralização e uma “deseuropeização” do problema. Depois de ser divulgada por diversos médicos, não só na Grã-Bretanha como também na Holanda (1903), na Alemanha (1903) e em França (1906), o conhecimento desta perturbação em breve atravessou o Atlântico em direção à América do Sul (Buenos Aires, 1903) para, depois, chegar aos Estados Unidos (1905) (Shaywitz, 2008).

Depois deste período de “tateamento” e de grande efervescência, embora não fosse no escuro, surge a evolução do conceito e das investigações no sentido de correlacionar a dislexia e a dominância cerebral, de 1920 a 1937 com S. J. Orton. Com a Escola Francesa de 1937 a 1960, inicia-se um período de intercâmbio que é marcado pela realização do

primeiro “Congresso Internacional de Psicologia da Criança”, em Paris onde se emprega a palavra “dislexia” (Ribeiro & Baptista, 2006).

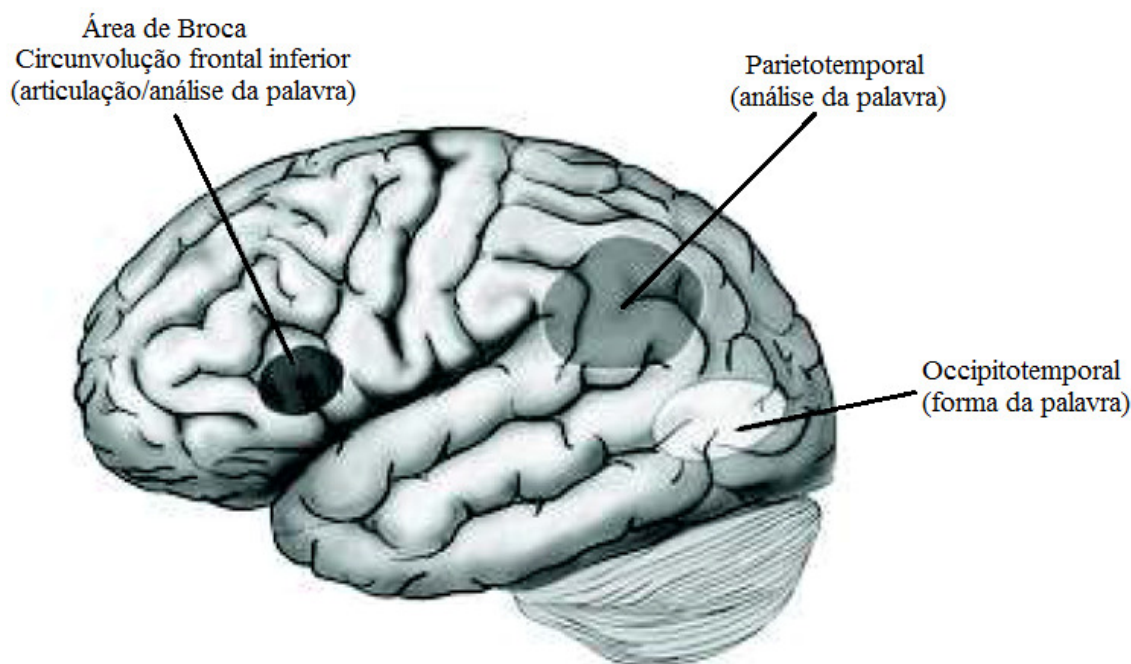


Figura 6: Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura (Shaywitz, 2008, p. 89).

A hipótese referente à especialização dos hemisférios cerebrais de Orton foi alvo de novos estudos póstumos na década de 1980 e 1990, estabelecendo que o lado esquerdo do planum temporale, uma região cerebral associada ao processamento da linguagem é fisicamente maior que a região direita nos cérebros de pessoas não disléxicas; nas pessoas disléxicas, contudo, essas regiões são simétricas ou mesmo ligeiramente maior no lado direito do cérebro.

Findo este período, inicia-se a era das explorações ou período moderno com a neuropsicologia e as neurociências que abordaremos em capítulos posteriores.

### ***1.3.3- Qual a Origem do Problema?***

A discussão sobre a origem desta dificuldade ainda não se encerrou. Falaremos de diversas teorias e versões de distintas teses. Há um consenso universal em admitir que a dislexia é uma dificuldade funcional de alguma parte ou partes do cérebro que intervêm no processo de aprendizagem e execução da leitura e escrita, que vem geralmente

acompanhada de disfunções colaterais, que há um componente hereditário numa grande quantidade de casos, que se distribui em um contínuo de variações de níveis de gravidade e de manifestações e cuja gravidade final depende da situação pessoal de partida e a interatuação com o envolvimento familiar e psicopedagógico.

As hipóteses explicativas agrupam-se principalmente em duas grandes áreas ou tipos de problemas: de tipo neurológico e de tipo cognitivo. O nível neurológico de explicação refere-se à forma em que o cérebro processa a informação e como se diferenciam os disléxicos neste campo. A organização neuropsicológica é a base em que assenta o funcionamento cognitivo, que é o aspeto que se presta mais atenção por ser diretamente observável em provas de leitura e em trabalhos de observação em laboratórios.

Em geral, admite-se que o hemisfério cerebral esquerdo tem uma implicação direta com a aprendizagem destas habilidades. Assim, uma imaturidade no desenvolvimento produziria estes problemas. Isto daria aval à tese da dislexia como imaturidade, mas os estudos com o WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*) diferenciam atrasos de maturidade e défices em determinadas áreas, que podem aparecer como imaturidade devido a um bom treino paliativo.

A existência de dislexia adquirida nos adultos que sabiam ler e que sofreram determinadas lesões neurológicas fez disparar estudos e paralelismos, mas a controvérsia continuou com os diversos autores. São os casos, entre muitos outros de Bannatyne, em 1966, Critchley, em 1970 e em 1975, Morais, em 1997, Coltheart, em 2005 e Shaywitz, em 2008, que diferenciam dois grandes grupos de dislexia: a dislexia adquirida e a dislexia evolutiva ou de desenvolvimento (Shaywitz, 2008). Na dislexia adquirida, a perda da habilidade de leitura é devida a uma lesão cerebral específica e ocorre após o domínio da leitura pelo indivíduo, ou seja, a dislexia adquirida diz respeito a indivíduos que já aprenderam a ler mas deixaram de o fazer em consequência de uma lesão ao nível do cérebro provocada por um acidente/trauma. Na dislexia de desenvolvimento, ao contrário, não há uma lesão cerebral evidente e a dificuldade já surge durante a aquisição da leitura pela criança, isto é, a dislexia de desenvolvimento refere-se a indivíduos que tenham tido dificuldades a aprender a ler e que nunca tenham atingido um nível de leitura normal.



As dislexias adquiridas podem ser subdivididas, segundo afirmações de Cuetos (2006), em dislexias periféricas e centrais. Na dislexia periférica, verifica-se um problema no controlo dos movimentos oculares e no sistema de análise visual, o que dificulta a percepção das letras nas palavras. Na dislexia central, além do comprometimento do sistema de análise visual, há também alteração em parte de uma das rotas, fonológica ou lexical, ou em ambas.

Segundo outros autores, existem três tipos de dislexia adquirida que ressaltam aspetos presentes nas variações de dislexia infantil. Primeiro, a dislexia profunda ou fonémica. Nela se apreciam erros de tipo semântico, dificuldade para compreender o significado das palavras, com adição de prefixos e sufixos, maior facilidade para as palavras de conteúdo que para as palavras de função; segundo, a dislexia fonológica, onde se cometem menos erros que os profundos e sobre a qual existem muitos poucos trabalhos; terceiro, dislexia superficial, na qual se depende da rota fonológica para ler e as dificuldades dependem da longitude e complicação das palavras, como o que se passa com tantas crianças disléxicas. Este enfoque serve sobretudo para ver todas as implicações e vias que se usam no processo de leitura escrita, como a via auditiva e a via visual, dando diversos problemas que nas crianças se estruturam de modo distinto dos adultos, e em que cada grupo de idade de crianças também varia os sintomas como tenho podido constatar, embora de forma empírica, no meu percurso como docente.

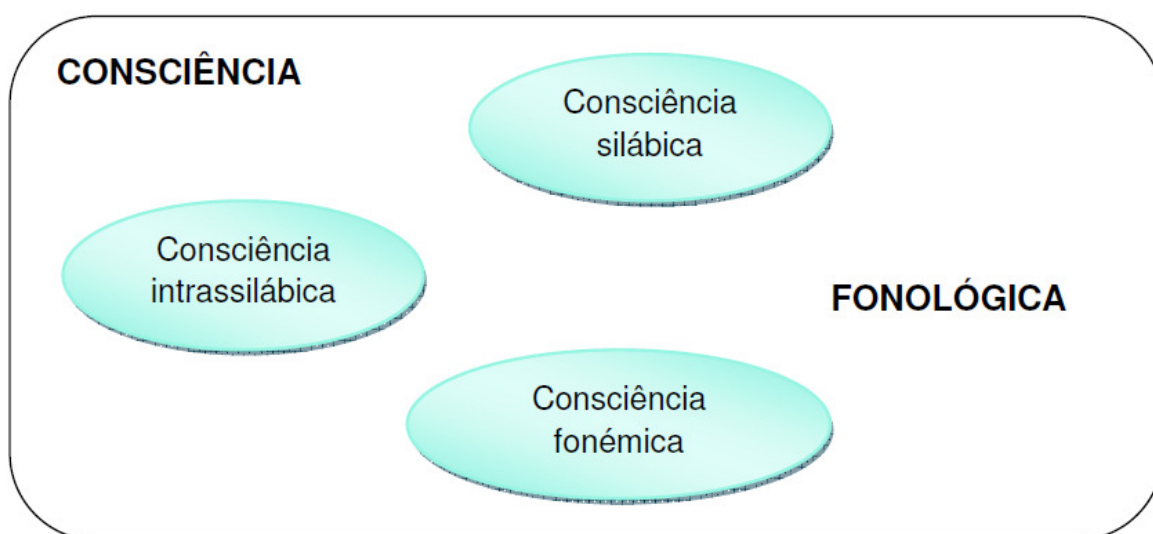


Figura 7: Níveis de consciência fonológica adaptado de (Freitas & Santos, 2001).

Tem havido muita confusão entre a disfunção cerebral mínima e a dislexia evolutiva. Há uma tentativa de se associar a dislexia a problemas de lateralidade, orientação espacial, dificuldade de controlo e consciência. Desta similitude de sintomas, tem-se deduzido formas de tratamento da dislexia baseadas no trabalho exclusivo nestas áreas psicomotrizas, como algo prévio e imprescindível para a aprendizagem da leitura escrita. Sem dúvida que há muitas crianças que têm problemas de tipo psicomotriz e que não apresentam dislexia. Igualmente, ainda a maioria dos disléxicos apresentam alguns destes problemas, nem todos os apresentam, nem apresentam todos em igual medida. Considero que o trabalho psicografomotriz é interessante nas crianças que apresentam estas disfunções associadas à dislexia, mas que o fundamental é incidir nos problemas de linguagem e nas deficiências da leitura e escrita da criança e de tipo motivacional que se vão associando.

Alguns autores têm procurado ver uma relação entre problemas perinatais e a dislexia. No entanto, os estudos demonstram que o aparecimento tardio da fala e de andar eram os melhores preditores dos problemas verbais e de dislexia, do que as dificuldades de nascimento. Isto não quer dizer que alguns problemas perinatais não incidam na aparição da dislexia em alguns casos concretos com ectopias localizadas essencialmente nas regiões relacionadas com a linguagem. De acordo com o exposto, vislumbra-se uma multiplicidade de origens coincidentes mas também divergentes dos resultados finais dos problemas de aprendizagem da leitura e escrita.

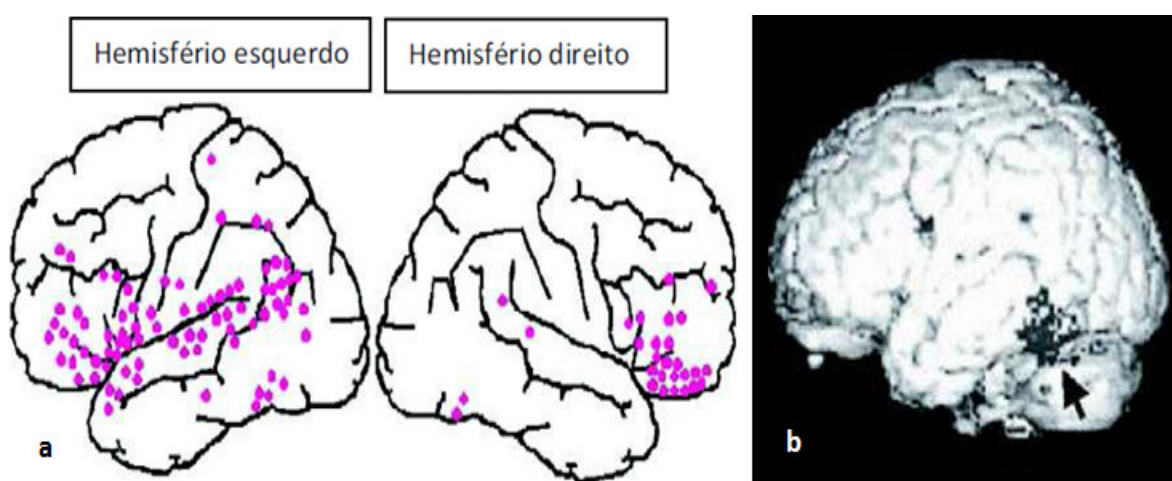


Figura 8: Distribuição de ectopias observadas em indivíduos disléxicos;  
a- (Ramus, 2004, p. 5); b-(Galaburda & Cestnick, 2003, p. 55)

Produziram-se diversos estudos sobre variações do eletrocefalograma, e não parecem metodologicamente muito corretos e não se sabe se há na realidade uma base neurológica diferenciadora dos disléxicos. Estudos recentes afirmam que os disléxicos apresentam alterações concretas do ritmo alfa, com áreas de baixa reatividade. A natureza neurológica da disfunção está claramente demonstrada através da realização de estudos sofisticados como a Ressonância Magnética Nuclear Funcional (RMNf) (Antunes, 2012, p. 48).

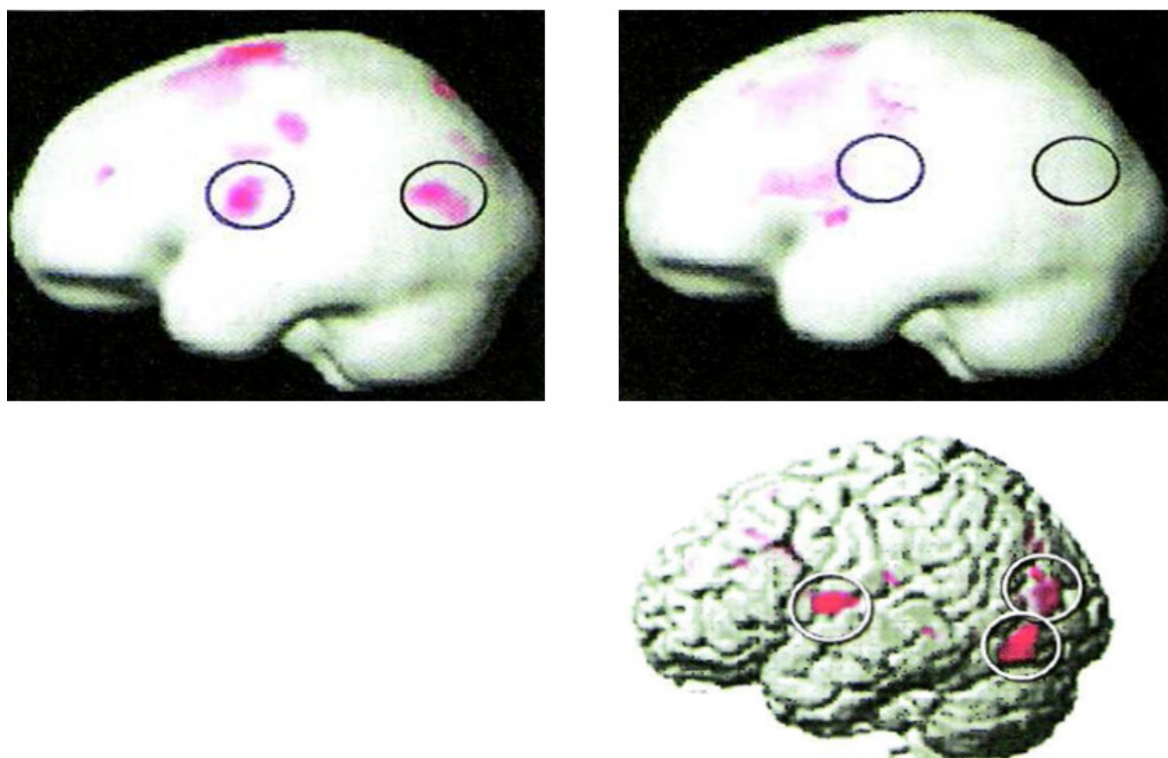


Figura 9: Diferenças registradas antes e depois da intervenção;  
Esquerda: Normo-leitor; Direita: Disléxico(Deheane, 2007, p. 340).

Assim, segundo este estudo, havia uma correlação entre cada subtipo de dislexia que considera a topografia da atividade cortical encontrada: a que denomina dislexia visoespacial, apresenta áreas das descritas no hemisfério da direita, enquanto a dislexia de tipo analítico, sequencial e fonológico apresenta a alteração no hemisfério esquerdo.

A última afirmação do parágrafo anterior corresponde com os estudos sobre dominância cerebral e lateralidade. Os estudos coincidem em assinalar que o hemisfério esquerdo está especializado no processamento linguístico, assim como no processamento analítico, lógico e sequencial ou serial da informação. O hemisfério direito está mais relacionado com atividades de tipo espacial, como a percepção da profundidade e da forma.

Sobre esta especialização basearam-se várias teorias explicativas da Dislexia:

1. A falta de dominância cerebral faria com que não existisse especialização na linguagem e daí surgiriam os problemas;
2. O atraso de maturidade na especialização, produziria os problemas;
3. Um déficit ou disfunção no hemisfério esquerdo explicaria a problemática disléxica;
4. A presença de interferências no funcionamento de ambos hemisférios seria o responsável dos problemas;
5. A dissociação, a falta de integração devida a um processamento diferente do material auditivo e o material visual nos diferentes hemisférios.

O estudo comparativo das provas e experiências que avalizam as diversas explicações. Thomson (1992) deduz empiricamente que existe um retrocesso inicial na maturidade da criança que leva a uma má aprendizagem inicial procedida por uma má estratégia que culminará numa disfuncionalidade que se acentuará, pois o atraso inicial muito dificilmente permitirá uma recuperação a longo prazo. Esta disfuncionalidade não afetaria todos os hemisférios, senão as tarefas referidas a uma conexão específica entre som e símbolo escrito. A taxa de processamento destas tarefas pode ser mais baixa entre os disléxicos.

O tema da lateralidade pode-se associar à dislexia. As dificuldades de lateralização podem fazer com que a aprendizagem seja difícil, principalmente a leitura, por as letras se diferenciarem pela sua orientação lateral. Dos estudos realizados há uma certa aceitação de que a lateralidade mista ou cruzada surge associada à Dislexia, especialmente em populações clínicas, mas ainda não estão claros os mecanismos que operam. O mais provável parece ser que a lateralidade cruzada gere em alguns casos confusão direcional, dificuldades de coordenação visual e pode afetar a integração hemisférica.

Sem dúvida, não está comprovado que o treino em dominância tenha um papel importante no desenvolvimento do funcionamento cognitivo. Parece ser mais sensato adaptar o método de aprendizagem às possibilidades da criança, que obrigar a criança a aprender de uma determinada maneira.

As hipóteses de tipo cognitivo ocupam-se de processos que implicam representações internas, ao nível de pensamento, a memória, a percepção e a linguagem e cada um dos seus subcomponentes. A psicologia cognitiva baseia-se na focalização do processamento da informação: percebe-se estimulando o meio, codifica-se de diversas maneiras, usando sistemas cognitivos como a memória, análise de recursos, recuperação, extração da informação léxica, etc.

Na leitura deve-se ter em conta recursos visuais, fonológicos, semânticos e por fim a articulação entre todos estes.

Para explicar de que forma interagem e se integram todos estes fatores na leitura, propuseram-se diversos esquemas explicativos e centrou-se a atenção no défice de diversas áreas que incidem na leitura escrita.

Analisaram-se as deficiências percetivas que se dão nos disléxicos em níveis de idade compreendidos entre os 5 e os 8 anos. Na sua maioria, as conclusões de muitos ensaios são que o problema não está na dificuldade de percepção, mas de relacionar o percebido com o que há que enumerar, sejam letras, números, palavras no lado direito e esquerdo, distinguindo-os mas não os relacionando com o nome.

Noutros estudos sobre problemas relacionados com a audição, viu-se que a perda auditiva nas frequências altas ou baixas pode levar a criança a cometer erros nuns tipos ou outros de letras. Estudos recentes incidem que o problema não é a percepção auditiva, mas sim em classificar o som como igual ou diferente.

Outros trabalhos centraram-se no estudo da integração dos dados auditivos e visuais, mas, uma vez mais, embarca-se na crença de que a dificuldade se encontra na mediação verbal que se dá nestas integrações.

Os movimentos oculares ou sacádicos que se produzem na leitura, estudados em muitas ocasiões, são anómalos nos disléxicos. Isto não parece que seja a causa dos problemas observados, mas a consequência de má aprendizagem e as dificuldades que a criança tem.

As dificuldades nas seriações e nas sequenciações parecem ser bastante características dos disléxicos, se bem que ainda se discute as implicações e significações reais das descobertas experimentais realizadas.

Múltiplas investigações sobre a memória a curto prazo e a sua influência na leitura e na escrita chegaram a conclusões elucidativas. Ela está diretamente relacionada com as dificuldades na leitura. Não se verificaram dificuldades na memória a longo prazo, já que são capazes de aprender e recordar o aprendido. O que se detetou foi uma certa debilidade da memória a curto prazo, particularmente a memória serial e sequencial e a codificação auditivo verbal, pelo que usam mais os códigos de acesso visual.

Nos estudos sobre as dificuldades especificamente verbais, vê-se que o problema não é conceptual, como dissemos noutra momento, pois as crianças apresentam um QI normal ou acima da média. O problema parece residir na abstração e generalização da informação verbal em tarefas tais como a transferência de informação e um subtil défice na linguagem que dificulta a integração de visual a verbal.

Os estudos baseados nos aspetos fonológicos parecem avaliar que os disléxicos são subtilmente disfásicos. E novamente se afirma que as dificuldades se relacionam com a tradução da informação visual a verbal na memória a curto prazo.

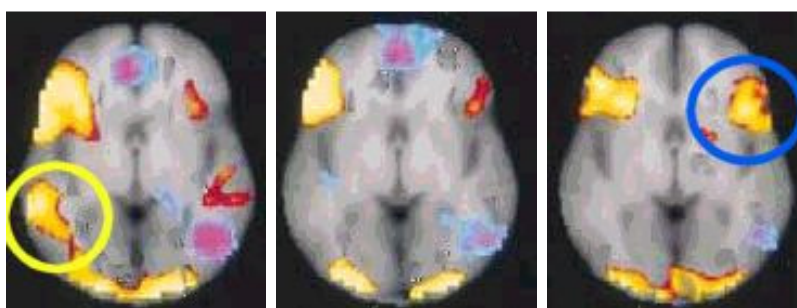


Figura 10: RMNf do cérebro durante a realização de tarefas fonéticas não verbais: Esquerda: Normo-leitor utiliza a área temporal esquerda; Centro: Com dificuldades de leitura; Direita: Disléxicos capazes de ler utilizam mais as zonas do lado direito (Shaywitz & Marshall, 2003).

Os fatores sintáticos, semânticos e léxicos, funções linguísticas de ordem superior, ao serem analisados nos disléxicos proporcionam-nos dados que nos indicam que estas crianças têm mais dificuldades no uso da morfologia estrutural e que fazem pouco uso dos recursos suprasegmentários, como o tom, o acento, etc., passando inadvertidamente importantes sinais linguísticos que a todos nós ajudam na compreensão do texto. As

crianças disléxicas têm certas dificuldades no processamento sintático e semântico, mas estas não parecem demasiado graves.

De tudo referido anteriormente, o que se deduz do diagnóstico e tratamento, é a importância das dificuldades de processamento verbal. São dificuldades relacionadas com a tradução da entrada visual a códigos verbais ou de base auditiva. Há pois, sólidas provas de algum tipo de dificuldade de codificação fonológica/fonética/verbal nas crianças disléxicas.

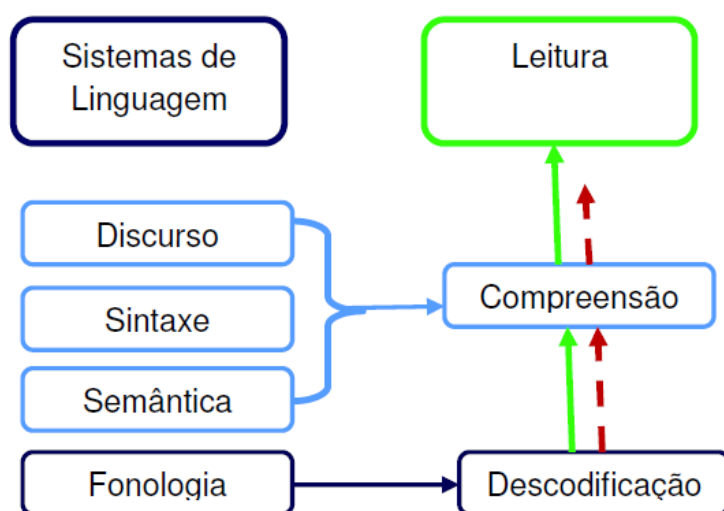


Figura 11: Relação entre leitura e o sistema de linguagem, adaptado de Shaywitz (2008)

“Em conclusão: as pessoas com Dislexia têm alguns fios cruzados que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras. Já agora adianto que, com treino adequado, o cérebro desenha novas estradas (...), muito mais eficazes na ligação símbolo-som, e cria associações corretas” (Antunes, 2012, p. 50)

### I.3.4- Diagnóstico

Um ser humano nos primeiros meses de vida é capaz de construir um conjunto de informações acerca do mundo externo pois a maior parte dos seus sentidos funciona a partir do nascimento.

Segundo Rocha (2004), o recém-nascido consegue segmentar os sons de qualquer língua nas unidades básicas dessa língua, tornando-se rapidamente apto para todas as línguas, contudo, permanece limitado aos sons da comunidade linguística em que vive. Ao aprender a capacidade de responder a qualquer linguagem, a criança vai ganhando, em

troca, uma crescente aptidão para diferenciar os sons e as cadeias sonoras da língua que ouve no dia-a-dia, terminando a primeira infância, com a aquisição da linguagem, cerca dos dez anos de idade.

A criança que tem um processo de desenvolvimento normal adquiriu a linguagem de uma forma espontânea e natural, tornando-se desde muito cedo, o principal vetor do processo de comunicação.

A interação entre a criança e os pais possibilita o desenvolvimento de uma primeira linguagem, com bases sócio-afetivas, muito eficazes no ato de comunicação. As repetições maternas, por exemplo, facilitam a entender a mensagem.

As reformulações são importantes porque dão à criança a oportunidade de comparar uma estrutura que já existe no seu repertório linguístico, com outras sintaticamente novas.

Estudos sobre a aquisição da linguagem mostram que o ambiente linguístico da criança, geralmente a experiência de ouvir uma língua falada é, suficiente, para levar a criança a falar essa língua. Os pais nem sempre se apercebem do papel fundamental que desempenham como professores da língua; contudo, são eles que proporcionam os modelos adequados à progressiva aquisição da linguagem dos filhos.

A eficaz colaboração da família e dos professores no diagnóstico e futuro tratamento da Dislexia, tendo em conta a motivação e o aumento da autoestima, como fatores de vital importância na manutenção e o êxito do tratamento, é elemento fundamental para a rápida consecução de uma terapia. A falta de continuidade e de trabalho terapêutico dificultam os diversos tipos de desenvolvimento do mesmo. Para os profissionais do ensino é importante detetar os problemas de Dislexia, se querem contribuir para a solução e não aumentar os problemas que estas crianças têm nesta área de aprendizagem, tão crucial no nosso sistema de ensino.

Como então identificar? Segundo o modelo de Shaywitz (2008), há a ter em conta dois fatores de identificação, que são:

- Uma fragilidade no acesso aos sons que constituem as palavras;
- Pontos fortes no campo do pensamento e do raciocínio.



A primeira pista indicadora de dislexia pode ser um atraso na linguagem falada. Se a criança começar a falar tardiamente esse pode vir a ser o primeiro indício de dislexia. A partir destes primeiros indícios e com a atenção redobrada começa-se a verificar características comuns nos alunos disléxicos, como dificuldades para elaborar e estruturar corretamente as frases, para estruturar relatos e para expor conhecimentos de forma autónoma, o que lhe dificultará expressar-se com termos precisos. Verifica-se também dificuldades no uso adequado dos tempos verbais. Em geral, continua a pobreza da expressão oral. A compreensão verbal continua em desnível com a capacidade intelectual.

Na leitura é frequente caírem num nível vacilante e mecânico, não obtendo prazer na leitura como distração ou complemento. O esforço da criança, quando o faz, perde-se em grande parte em decifrar as palavras, cansa-se, tem grande dificuldade para abstrair o significado do que lê.

Em certas ocasiões deteta-se que a leitura silenciosa, por si, resulta mais eficaz que a leitura em voz alta, onde as dificuldades se manifestam de forma mais patente.

Permanece a dificuldade das seriações. Isto manifesta-se na dificuldade do uso do dicionário. Custa-lhes a aprender a ordenação alfabética das letras. Outra dificuldade prende-se com a aprendizagem da ordenação das letras dentro da palavra, o que associado às dificuldades ortográficas dá uma leitura com troca de letras e sílabas e o desrespeito pela pontuação.

Na competência da leitura, observam-se dificuldades que estão relacionadas com as características descritas, como a desorientação espaço-temporal. Verifica-se, no caso da disciplina de História, uma certa inaptidão e dificuldade em captar a sucessão temporal e a duração dos períodos, assim como, a sua contextualização. Em Geografia, têm grande dificuldade para localizar e em especial para estabelecer as coordenadas geográficas e os pontos cardeais. Pese a reeducação em alguns casos da dislexia de forma atenuada até à idade adulta, custa-lhes automatizar as noções espaciais e temporais, a sua leitura não chega a alcançar nunca uma grande rapidez e a sua expressão oral não é muito fluída. Isto não impede o desenvolvimento profissional, inclusive a nível universitário.

As incapacidades fonológicas vinculam-se com fatores neurobiológicos e genéricos. Os défices fonológicos observados na incapacidade para a leitura são hereditários (Antunes, 2012). Existem influências genéticas num amplo campo de componentes do desenvolvimento da alfabetização, incluindo a consciência fonológica e a capacidade geral da linguagem. A evidência preliminar que vincula a dificuldade na leitura com a dificuldade por défice de atenção com hiperatividade também sustenta uma etiologia genética compartilhada.

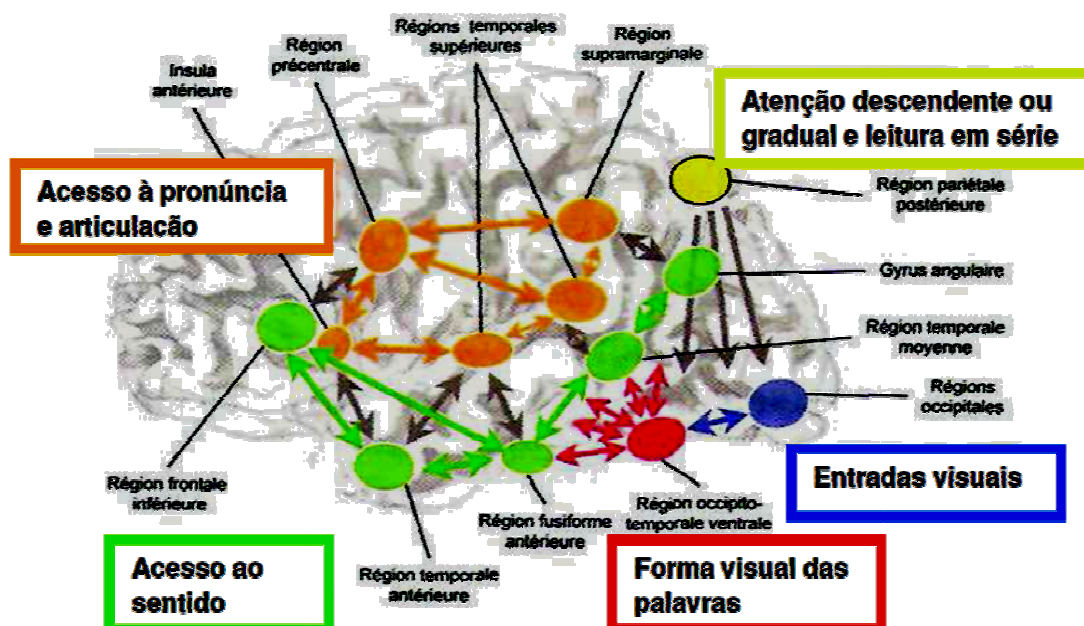


Figura 12: Uma visão moderna das redes corticais da leitura (Deheane, 2007, p. 97)

Mais tarde, estas DA podem diagnosticar-se quando o rendimento do indivíduo em provas padronizadas de aplicação individual para avaliar a leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para a idade e para a sua escolaridade. É com este contexto que dentro da sala de aula o professor deve observar todas as condutas e atividades de leitura e escrita, de forma a poder preparar um registo de observação e outro registo de dados, com os quais se deverá elaborar um relatório, onde se deixarão registadas as dificuldades solicitando uma consulta.

Posteriormente deixar-se-á a cargo do departamento psicopedagógico, da própria escola ou de serviço externo, caso ele seja inexistente na escola, informando-se os pais da necessidade de uma avaliação completa da criança e das suas dificuldades mediante uma bateria de testes.

### **I.3.5- Tratamento**

A sociedade atual impõe a alfabetização como condição para se ter uma vida de relação ampla, íntegra e autônoma. Não há dúvida de que o nível de desenvolvimento cultural de um país se avalia pelo número de alfabetizados no mesmo.

Ler é uma atividade indispensável na nossa cultura contemporânea. Não somente é necessária para obter resultados satisfatórios nos exames, mas para conhecer, apreciar, valorizar tudo o que se escreve. Através da leitura, um indivíduo é capaz de adotar uma postura pessoal perante tudo o que foi escrito pela humanidade, é por isso que a leitura está ligada a todo o processo de assimilação da cultura em que vivemos.

Que consequências originam estas características da nossa época no processo de ensino? Antes de tudo é necessário preparar o estudante para trabalhar de forma personalizada, é necessário que o ensino garanta a formação de métodos de análise, de fixação e conservação da informação que permitam a assimilação independente dos conhecimentos científicos acumulados nas formas tradicionalmente utilizadas, livros e revistas científicas, documentos entre outros.

O professor poderá desenvolver atividades em sala de aula que mostrem que a leitura e a escrita têm muitos significados e funções e que possibilitam novas descobertas, ampliam as possibilidades de pensar, de conhecer e de registrar o mundo. No dia-a-dia da sala de aula, o professor poderá mostrar que ler é uma das chaves para entrar noutros mundos: reais ou imaginários, possíveis ou impossíveis.

Com as crianças alfabetizadas, o docente deve procurar informar-se há quanto tempo elas são leitoras, com quem aprenderam a ler, se gostam e o que gostam de ler.

As respostas vão revelar quais são as preferências ao nível da leitura e qual a importância para a sua vida. Conhecendo o que leem por prazer, poder-se-ão criar projetos de leitura com esses textos, propor espaços criativos e de fruição para partilharem as suas leituras, criar uma biblioteca de eleição, com os textos mais significativos para trocarem entre si. É importante que a comunidade escolar garanta um espaço para a leitura e a escrita descomprometida, sem o peso do dever, da obrigatoriedade e da nota. É importante perguntar também se alguém lê e/ou escreve para si mesmo ou para outros. Assim, o

docente poderá inferir que práticas de leitura e de escrita são partilhadas. O professor deverá propiciar momentos de leitura coletiva de textos. É importante ler, para os alunos, diferentes tipos de textos literários, notícias de jornal, textos informativos de diversas áreas. Os alunos também podem ler para os outros. A escrita deve estar relacionada com os seus universos: escreve-se alguma coisa para alguém, com uma função específica, como, por exemplo, uma carta a um amigo ou um parente, um conto para fazer parte de um livro da classe, etc.

Deste modo, aprender a ler e escrever, é um dos primeiros passos a dar pela criança, logo nos primeiros anos de escolaridade, para que no futuro possa ser um cidadão pleno, verdadeiramente livre e autónomo nas suas decisões. Embora a maioria das crianças aprenda a ler e escrever sem dificuldades, para outras, o processo pode ser lento e apresentar barreiras difíceis de ultrapassar. O insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita condiciona a aprendizagem em outras áreas disciplinares, sobretudo naquelas em que o domínio da linguagem escrita, e em especial da leitura, é fundamental.

Numa sala de aula de qualquer ciclo, os alunos apresentam diferenças tanto nas práticas vivenciadas no seu grupo social quanto nas competências individuais de interagir com o texto e o seu suporte. Portanto, para se fazer avaliação diagnóstica sobre a leitura e a escrita dos nossos alunos, capaz de subsidiar um planeamento mais próximo da realidade do grupo e de cada um individualmente, devemos ter em conta tanto uma dimensão individual quanto uma dimensão sociocultural da leitura e da escrita.

Geraldi (1991, p. 7) alerta-nos para o facto de que o ensino de uma língua não pode deixar de considerar as duas instâncias em que se realizam as enunciações dos sujeitos: as instâncias públicas e privadas do uso da linguagem: "não é a linguagem que antes de as crianças irem para escola era privada (restrita ao seu grupo familiar e de amigo) e que se torna pública quando entram na escola".

A escola é o espaço de interlocução onde o aluno deverá ter a oportunidade de interagir com uma diversidade de textos orais e escritos que tenham características linguísticas particulares e que possam ser, em muitos aspetos, diferentes dos que fazem parte do seu dia-a-dia. A aprendizagem da linguagem escrita, embora tenha início fora da escola, encontra nela o lugar de sistematização e ampliação. Entre outras funções, cabe à escola a

tarefa básica de ensinar a ler e a escrever aos que nela ingressam. Mas ler e escrever como interlocução significa a apropriação e produção de uma linguagem em que o sujeito possa estabelecer pontes com outros, dialogando e produzindo sentido.

No entanto, ler e escrever são processos distintos e complementares que exigem diferentes habilidades, competências, ações e que por sua vez, variam de acordo com cada tipo de texto e a sua complexidade. E é justamente a possibilidade de ler e produzir diferentes tipos de textos, dos mais simples aos mais complexos, que os tornará leitores e escritores competentes.

Por tudo isso, a apropriação da linguagem escrita com suas amplas possibilidades, não é simples. Ela é um processo gradual que exige um trabalho mais sistematizado, em que as intervenções de alguém mais experiente vão mobilizando o sujeito sobre a própria linguagem e provocando aprendizagem.

O alfabetismo necessário para a pessoa circular, com autonomia no mundo letrado, supõe a leitura e a escrita de muitos tipos de texto; não basta apenas ler e escrever um bilhete simples, uma lista de preços ou mesmo o nome de um determinado produto. É preciso que pela leitura o sujeito tenha acesso a diferentes tipos de informações, para ampliar os seus conhecimentos e poder aproveitar o lado criativo, expressivo e belo da literatura. É preciso também que ele saiba usar linguagem escrita como mais um espaço de interlocução e uma ferramenta de pensamento usufruindo de todas as possibilidades e ações que essa ferramenta possibilita.

Quando se fala de tratamento da dislexia geralmente pensa-se em problemas de lateralidade, orientação espacial, grafo motricidade, orientação temporal, seriações, etc.

No entanto, não está demonstrado que tudo isto seja necessariamente prévio à aprendizagem da leitura e da escrita, nem condição imprescindível para se poder avançar e recuperar as dificuldades disléxicas. O que recomendam Thomson (1992), Shaywitz (2008) e Antunes (2012) é a “sobre aprendizagem”. Voltar a aprender a leitura escrita, mas adequando o ritmo às possibilidades da criança, trabalhando sempre com o princípio estruturante da aprendizagem sem erros, propiciando os êxitos desde o princípio e a cada passo do trabalho de sobre aprendizagem. Trata-se de fazer a reaprendizagem correta das

técnicas da leitura e da escrita, fazendo-as agradáveis e úteis para a criança, propiciando o êxito, no lugar do fracasso que está acostumado a conhecer.

Shaywitz (2008) refere que os programas de intervenção, para serem eficazes devem focalizar fundamentalmente:

- O ensino sistemático e direto ao nível:
  - Da consciência fonêmica – identificando e manipulando os sons da linguagem falada;
  - Do método de ensino da leitura – partindo da forma como as letras e os grupos de letras representam os sons da linguagem falada: ler palavras em voz alta; soletrar; ler palavras irregulares que têm de ser reconhecidas à vista; vocabulário e conceitos; estratégias de compreensão da leitura.
- A rotina na aplicação destas competências à leitura e à escrita.
- O treino da fluência na leitura.
- Vivenciando experiências enriquecedoras na área da linguagem como contar histórias e ouvir falar.

Assim, o tratamento dos problemas de leitura deve centrar-se na recuperação do mecanismo que funciona deficientemente, pelo que a planificação terapêutica tem de ser obrigatoriamente individual. Quando as dificuldades se centram na rota fonológica é imprescindível trabalhar as habilidades de correspondência de grafema e de fonema. Pelo contrário, se as dificuldades se encontram no reconhecimento de palavras, dever-se-ia trabalhar com cartões onde esteja um desenho e a palavra escrita.

Enquanto metodologia é muito importante adequar o ritmo às possibilidades da criança, trabalhando estas atividades de forma agradável, com sensibilidade às necessidades globais da criança e propor o êxito da tarefa de forma continuada.

O acompanhamento dos pais é de suma importância mas, ao mesmo tempo, avessa, pois, com o tempo, tanto os pais como a criança, podem correr o risco de perderem em muitos casos, a paciência. É nesta circunstância que é fundamental a ajuda individual de

um especialista que acompanhará a criança neste momento peculiar da sua vida e dará à família recursos, técnicas e métodos para enfrentar o problema.

Dentro da sala de aula o acompanhamento deverá ser individualizado e com exercícios especiais. Esta atividade terá o seu início com a identificação do erro cada vez que a criança o cometa. Deve ser uma tarefa metódica e perseverante, sem desvios e com objetivos bem definidos se queremos ser fadados pelo sucesso. Assim, dever-se-á corrigir sempre que o aluno persista no erro com a finalidade de fomentar a autocorreção e a revisão de cada produção, principalmente se é escrita.

A identificação do erro e posterior correção exige uma predisposição e cumplicidade na relação docente/aluno. A identificação do erro deverá ser sempre o início de uma atividade e não o fim em si mesmo, ela deve transformar-se em persecução.

Os pais, e todos os intervenientes no processo educativo, devem estar cientes de que a dislexia não se cura, no entanto, as pessoas que manifestam esta dificuldade podem ser tratadas mediante um ensino adequado e de apoio para que possam desenvolver as suas capacidades. Quanto antes for o diagnóstico da dislexia numa pessoa, maiores poderão ser os progressos e o seu desenvolvimento. Para isso, será necessário que o aluno tenha um programa de reforço ou adaptação curricular centrado nas tarefas de ler e escrever acrescido de apoio escolar, preferivelmente e vincando a redundância, individual e especializado. O docente ao preparar meticulosamente as sessões, deve ter em atenção a utilização de tempos curtos para fazer face a essa saturação, produzida por uma extensão desadequada dos exercícios. Dever-se-á ter em conta a coordenação entre outros serviços com vista a otimizar os desempenhos, ao mesmo tempo a criança deve ser tratada com muito carinho, brindando-a com muita atenção, não se devendo perder a paciência nem saturá-la (Antunes, 2012).

Numa situação de aula podem-se transmitir as seguintes indicações ou sugestões:

- O aluno deve sentir que o professor se interessa por ele e que deseja ajudá-lo;
- Este não deverá sentir-se inseguro e preocupado com as reações do professor.

- É importante estabelecer critérios para o seu trabalho em termos concretos que ele possa entender, sabendo que realizar um trabalho sem erros pode estar fora das suas possibilidades mas terá de ser um fim de que nunca deverá prescindir.
- Os seus progressos devem ser avaliados em comparação com o mesmo, no seu nível inicial, não com o nível dos outros nas suas áreas deficitárias.
- É imprescindível um acompanhamento nos trabalhos das áreas que necessita melhorar.
- A atenção deve ser individualizada, sempre que possível.
- O aluno deve sentir uma “disciplina de liberdade” no seu trabalho, sabendo que pode perguntar sobre o que não compreenda, mas também compreendendo que deve efetuar um esforço para modificar algumas das suas práticas.
- É fundamental assegurarmo-nos de que entende as tarefas, pois frequentemente não as compreenderá.
- Dividir as lições em partes e comprovar, passo a passo, que o aluno as compreende é um passo para o seu progresso.
- É importante que todas as informações novas, sejam repetidas mais de uma vez, devido à sua dispersão, memória a curto prazo e às vezes escassa capacidade de atenção.

Pelos motivos apresentados anteriormente não deveremos facilitar, exigindo uma maior prática que um estudante normal para dominar a nova técnica e para que a compreenda como basilar.

O aluno necessitará de ajuda para relacionar os novos conceitos com a experiência prévia. O tempo é para o aluno disléxico crucial, terá de o ter para organizar os seus pensamentos, para terminar o seu trabalho e assim sentir-se realizado. Não colocar pressão, com o tempo torná-lo-á num aluno menos ansioso e com melhores condições para mostrar os seus conhecimentos. Em especial quando a tarefa é copiar do quadro e tirar os seus apontamentos

A leitura do material de estudo, nomeadamente os exames, pode representar para o aluno disléxico uma ajuda muito preciosa.



Muitos disléxicos compensam os primeiros anos com o esforço de pais pacientes e compreensivos que lhe leem e fazem a revisão das lições oralmente.

Se lê para obter informação ou praticar, o aluno disléxico tem que fazê-lo em livros que estejam ao nível da sua aptidão de leitura a cada momento. Possui uma dificuldade tão real como uma criança cega, do que se infere que não obtenha informação de um texto escrito normal. Algumas crianças podem ler uma passagem corretamente em voz alta e ainda assim não compreender o significado do texto.

“É importante mostrar à criança que há coisas fantásticas guardadas nos livros que esperam por ser lidos. Alguém terá de lhes ler primeiro” (Antunes, 2012, p. 66).

“A criança poderá ter vinte minutos por dia de leitura silenciosa obrigatória”

“Os enunciados devem ser claros, curtos, com letras bem legíveis e espaços adequados entre as palavras. Se necessário as instruções deverão ser complementadas com informação oral. As perguntas são feitas para aferir compreensão e conhecimento de factos, associações, ideias etc. como se pode aferir esse conhecimento se o aluno não compreendeu o que estava a ser questionado?” (Antunes, 2012, p. 67).

São muitas as frustrações que um disléxico vive, por isso, deve-se evitar a correção sistemática de todos os erros na sua escrita sem o carácter propedêutico, pode ser menos um problema que terá de enfrentar. Torna-se mais aconselhável alertá-lo que aqueles erros, nos quais está naquele momento a trabalhar, devem ser corrigidos e superados. Os exames orais, são um complemento e uma forma de evitar as dificuldades que supõe a sua má leitura, escrita e capacidade organizativa.

Tendo em conta que levará mais tempo a fazer as tarefas de casa que os restantes alunos da classe, o docente deve procurar dar-lhe uma atividade mais ligeira e concisa.

Os reforços positivos assumem uma importância capital, sem deixar de alertar para aquilo de que necessita melhorar estabelecendo metas atingíveis. Há que elogiá-los e alentá-los sempre que seja possível, para mantê-los motivados e com uma boa autoestima. É uma boa medida encontrar algo em que a criança seja especialmente boa e desenvolver a sua autoestima mediante o estímulo e o êxito.

Recomenda-se que sejam facilitadas as oportunidades de contribuírem positivamente, participando nas atividades onde demonstrem mais competências. A comparação não deve

ser feita com outros alunos em termos negativos. Não se deverá ironizar com as suas dificuldades, será muito importante, pois são alunos muito sensíveis à crítica.

A leitura em contextos públicos e em voz alta deve ser feita de livre vontade e como desafio próprio, não deve ser contra a sua vontade. Há que considerar a possibilidade, como se disse anteriormente, de avaliar com respeito os seus próprios esforços e realizações, em vez de o avaliar comparando-o com os outros alunos da classe. O sentimento de obter êxito leva ao êxito. O fracasso conduz ao fracasso.

Permitir-lhe aprender da maneira que seja possível, com os instrumentos alternativos à leitura e escrita que estejam disponíveis aos professores: filmes, videoprojectores, recursos educativos, poesia visual para interpretar, etc...

Para além destas estratégias outros recursos podem influenciar e melhorar substancialmente a sua forma de estar e a sua acuidade no desenvolvimento das tarefas que lhe são solicitadas, tanto em contexto escolar como no futuro, para a sua vida prática, como a prática de exercícios senso-perceptuais e motrizes; de domínio do esquema corporal; de ritmo; de coordenação visuomotriz; de linguagem; de estruturação espacial e temporal; de atenção e memória; de lateralidade, etc. Estratégias como deixar a matéria mais complexa ser ensinada de manhã, e a que exige atividade física à tarde, podem elevar os níveis de concentração e consequentemente de aproveitamento.

Ser consistente nos seus objetivos e não se desviar deles, mantendo uma prática cuidada e bem preparada, sistemática e não vacilante pode conduzir ao êxito.

### ***1.3.6- O Papel dos Pais no Tratamento da Dislexia***

A responsabilidade do ensino recai sobre o professor sendo, no caso das crianças disléxicas, distribuída por vários intervenientes no processo, como por exemplo, o psicólogo, professor especializado em educação especial, o diretor de turma e os restantes professores do conselho de turma, os encarregados de educação, etc. De facto, todos estes intervenientes são uma fonte de ajuda imprescindível no processo educativo, principalmente os encarregados de educação.

“A colaboração define-se pela complementaridade, pelo trabalhar em conjunto e pela individualização e só pode ser assim, pois estamos na presença de sistemas únicos. Pais e professoras têm papéis complementares na educação da criança, os primeiros são os educadores de raiz, os segundos intervêm na escolarização, com objectivos latos de desenvolvimento e autonomia.” (Sousa, 1998, pp. 173-174).

O papel mais importante é o dos pais no apoio emocional e social das crianças disléxicas, sendo este fundamental para a sua autoestima. A criança deve saber que os seus pais compreendem a natureza dos seus problemas de aprendizagem. Isto requer frequentemente esclarecer a criança acerca das suas dificuldades específicas. A mensagem importante que se deve comunicar é que todos os implicados sabem que a criança não é menos inteligente do que as outras, mas terá de despende de um esforço muito maior para superar as suas dificuldades.

Segundo Shaywitz (2008, pp. 337-338), os pais deverão esclarecer a criança nos seguintes pontos:

- Dizer-lhe “que a sua dificuldade tem um nome, chama-se Dislexia”;
- Explicar-lhe que ela é inteligente mas que tem uma dificuldade na leitura;
- Garantir-lhe “que a dislexia nada tem a ver com a inteligência”;
- Explicar-lhe que ela tem uma dificuldade em separar os sons das palavras;
- Explicar-lhe que os problemas que “os sons que se colam” causam, podendo fazê-la confundir palavras parecidas, e pode saber a resposta a uma pergunta mas não encontra as palavras certas;
- Garantir-lhe que o problema pode ser ultrapassado e que outras crianças também o têm;
- Referir-lhe pessoas famosas e inteligentes que foram também disléxicas;
- Garantir que é perfeitamente normal;
- Explicar que será um bom leitor sendo persistente e paciente ao seguir por uma via mais longa do que os outros.

Torna-se ainda importante desdramatizar os possíveis insucessos, para evitar uma ansiedade desmensurada por parte da criança. Relativamente aos pais, estes deverão evitar a transmissão de expectativas e de preocupação às crianças, diminuindo assim a ansiedade das mesmas e dificuldades emocionais secundárias.

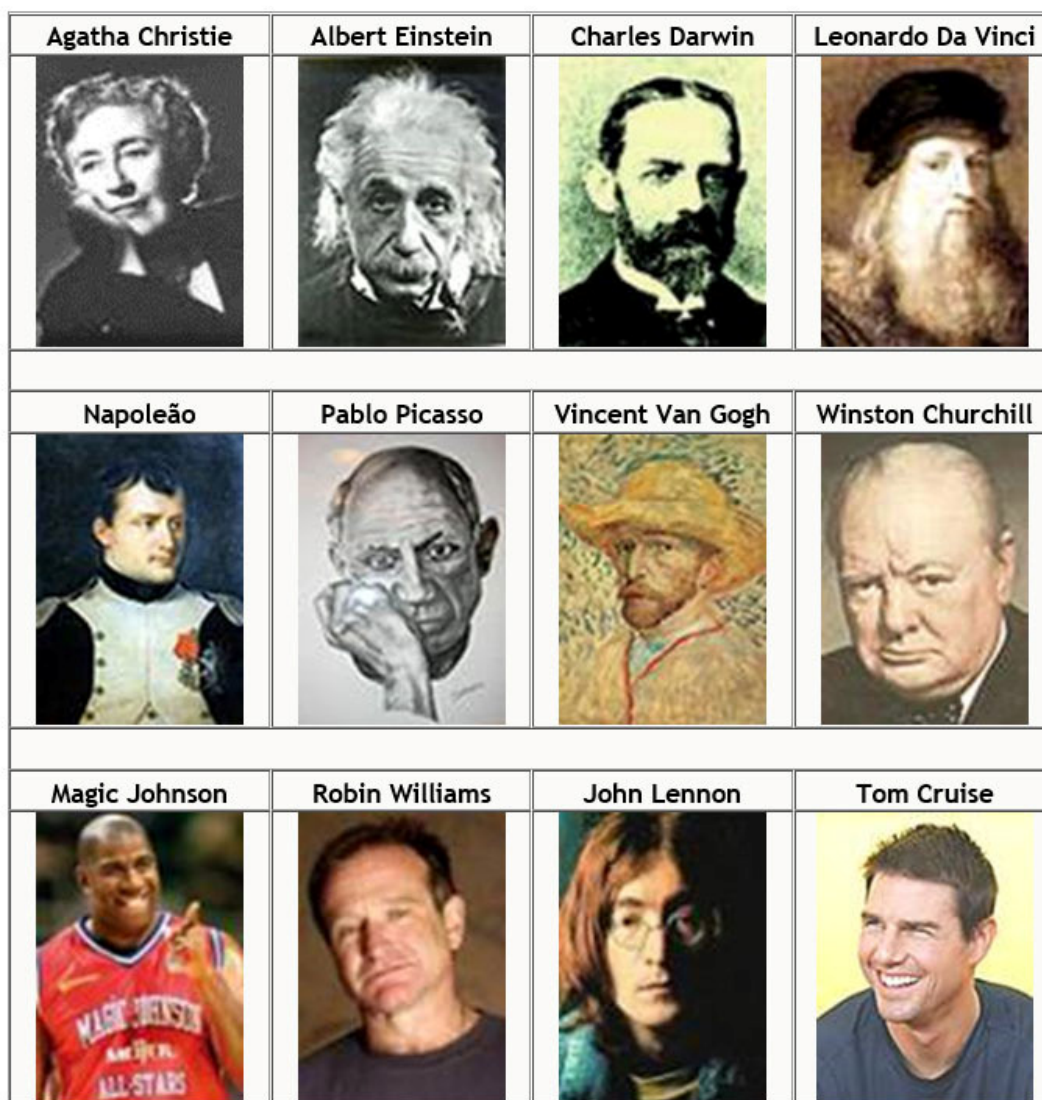


Figura 13: Algumas pessoas famosas com dislexia e que não deixaram de ter sucesso nas suas vidas.  
(Cerqueira, 2014)

“Quando os pais se interessam mais pela escolaridade dos filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, o que potencializa o seu sucesso. Isto é igualmente verdade para os alunos com necessidades educativas especiais, já que, mesmo não atingindo o nível de aproveitamento dos colegas, são mais capazes de chegar ao máximo das suas potencialidades.”(Sousa, 1998, p. 149).

Os pais devem deixar muito claro à criança que pode ter êxito, incentivando-a para tal, mesmo que saiba que será muito difícil obtê-lo. Deste modo, farão com que a criança se sinta importante. Esta ao sentir que não pode atingir o sucesso esperado, terá medo de tentar, de arriscar por meio do trabalho.

“A construção do saber na escola tem de ter sentido na família (para o aluno e seus pais). A interação é fundamental para essa emergência, pois os conteúdos ganham significado através das relações, são estas que permitem metacomunicar.” (Sousa, 1998, p. 175)

O êxito pode implicar uma quantidade considerável de trabalho, mas ter-se-á de fazê-lo interiorizar o problema e a necessidade desse trabalho, e acompanhá-lo com uma ajuda específica para tornar possível a superação desses obstáculos. Fora do âmbito escolar, a família pode realizar atividades lúdicas, tais como: quebra-cabeças, testes de memória, jogos didáticos, crucigramas, mímicas, dominó, conto de histórias, puzzles, “Scrabble”, palavras cruzadas... Estas são estratégias lúdicas mas importantes no ambiente familiar e desenvolvimento de aptidões.

“As sondagens de Joyce Epstein mostram que 90% dos pais ajudam, uma vez por outra, os seus filhos na realização dos trabalhos de casa, mas menos de 25% recebem instruções dos professores nesse sentido. (...) Os estudos Epstein mostram, ainda, que as crianças cujos pais ajudam no trabalho de casa obtêm melhores resultados nos testes de leitura.” (Marques, 1991, p. 21).

Ironicamente, são às vezes os pais, que tiveram dificuldades similares e que sofreram muito nas escolas, aqueles que exercem uma maior pressão, conseguindo um fim diametralmente oposto ao pretendido. Convém que admitam a sua preocupação e compartilhem com a criança os problemas que tiveram. Isto fará a criança sentir-se normal.

“É totalmente inadequado e inútil comparar em sentido desfavorável a criança disléxica com uma criança sem problemas. Isto sucede especialmente se a criança que tem bom aproveitamento na escola é mais pequena que a que tem o problema. Convém recordar que ambos são distintos e que o disléxico tem as suas qualidades” (Antunes, 2012, pp. 42-43).

É importante desenvolver a autoestima a todos os níveis. Pode fazer-se concedendo à criança um apoio positivo incondicional, em especial quando se sente frustrado ou fracassada. Torna-se fundamental avaliar com o seu próprio nível, esforço e rendimento. A dificuldade é não passar do protecionismo exacerbado ao “tudo vale”. Os pais devem ter uma escala de valores em que se desenvolve a criança, a situação de partida, o esforço realizado.

Outro problema que se deve equacionar são as dificuldades práticas associadas com a dislexia: confusões com as horas do dia, equívocos em relação ao lugar onde se colocam as coisas, tendência à desordem, distração, indolência em determinadas ocasiões, dificuldade

no cumprimento das instruções. Tudo isto exige uma boa dose de paciência mas, por vezes, é mais importante compreender as dificuldades das crianças na aprendizagem da linguagem escrita.

Os pais podem desempenhar, em determinadas ocasiões, o papel de “professores”. Isto depende, em boa medida, do tipo de relação que há entre pais e filhos. Às vezes, é completamente impossível e até desaconselhável que os pais ajudem os filhos. A situação torna-se em determinadas situações tão carregada de ansiedade que os pais da criança perdem a calma, enfadam-se e as condições de uma aprendizagem com êxito e de reforço positivo sistemático tornam-se inalcançáveis.

“As crianças com dislexia sobem a ladeira da aprendizagem com um saco de pedras às costas, é natural por isso que se cansam e desanimem, com consequências óbvias na auto-imagem. Com o tempo, sentimentos de desvalorização e depressão são frequentes” (Antunes, 2012, p. 52).

Segundo Sousa (1998), o processo educativo da criança deve ter em consideração a relação entre a escola e a família. O sistema de valores e o código de comportamento que a criança adquiriu com a família não pode ser ignorado neste processo. A transição de uma relação de dependência para a autonomia tem a sua primeira fase quando a criança inicia a escola. A função da escola junto da família e o papel dos pais na escola tem de ser vistos neste contexto. A função de transmissão de conhecimentos e estímulo à socialização de modo autónomo é comum aos pais e outros intervenientes no processo educativo. Os professores têm também um papel diferente, com uma presença limitada no espaço e no tempo. Durante o período que a criança se encontra na escola existe um distanciamento em relação à família, que auxilia no desenvolvimento das relações sociais e da autonomia. Contudo, o bom envolvimento dos encarregados de educação é gerador de uma ressonância da educação no aluno. O envolvimento dos pais na escola é salutar e geralmente aumenta o rendimento, tendo sempre em atenção que este não iniba o desenvolvimento desta autonomia.

## **Capítulo II - Metodologia de Investigação**

## ***II - Metodologia de Investigação***

### ***II.1- Introdução***

A afirmação que o homem tende a considerar tudo o que não conhece difícil, e fácil aquilo que domina e compreende bem (Meneses, 2007), também se aplica à dislexia, pois tem sido, muitas vezes, alvo de interpretações que nada correspondem à realidade. Muitas vezes também é difícil para nós identificá-la, compreendê-la, tratá-la e integrá-la.

A dislexia definida como uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura e escrita, pode ser encontrada frequentemente por detrás do abandono escolar. O desconhecimento por parte dos professores, pais e encarregados de educação relativamente à dislexia e às suas consequências e mazelas na vida de uma criança, apenas contribui para dificultar o processo de aprendizagem do aluno e, como consequência, aumentar a frustração e rejeição às tarefas escolares, diminuindo a sua autoestima e fazendo sentir-se excluída das classes regulares. Segundo Correia (1999), as DA condenam todos os anos milhares de alunos ao insucesso escolar porque é praticamente inexistente o apoio específico de que estes alunos carecem. Isto deve-se à confusão e desencontro de opiniões e práticas que sobre esta temática subsistem. Esta confusão é tanto maior, quanto maior é a incompreensão que as DA geram no seio da comunidade educativa, proveniente de fatores como a escassa formação da maioria dos professores nesta área, à incompreensão do conceito por parte dos profissionais (corroborado no recente estudo de Leite (2012)) e dos pais, e à heterogeneidade de características que os alunos com DA apresentam.

Já foram realizados trabalhos sobre a inclusão de crianças com dislexia nas escolas portuguesas, referenciado por recentes estudos de Lopes (2011), Rodrigues (2012) e Botas (2012), a abordarem a inclusão de alunos com dificuldades de leitura na perspetiva dos docentes, e outros, tal como o de Carneiro (2011), a incluírem a perspetiva dos encarregados de educação. O presente estudo pretende então dar um contributo para avaliar a inclusão numa perspetiva do aluno com dislexia.



## **II.2- Problema de investigação**

O estudo empírico começou por delinear-se a partir das seguintes questões:

- Qual é o grau de autoestima dos alunos em estudo?
- Qual é o grau de inclusão dos alunos com dislexia na escola?
- Qual é o grau de envolvimento dos encarregados de educação?

## **II.3- Hipóteses**

Foram formuladas hipóteses para o público-alvo do estudo, as crianças em frequência do segundo ciclo do ensino básico, em escolas localizadas nos Açores:

➡ H1: Os alunos com dislexia identificada têm um reduzido grau de autoestima;

Variável dependente: Grau de autoestima;

Variável independente: Alunos com dislexia identificada.

➡ H2: O grau de inclusão na escola percecionado pelos alunos com dislexia identificada e respetivos encarregados de educação é reduzido;

Variável dependente: Grau de inclusão;

Variável independente: Alunos com dislexia identificada e respetivos encarregados de educação.

➡ H3: O grau de envolvimento dos encarregados de educação de alunos com dislexia identificada é reduzido;

Variável dependente: Grau de envolvimento dos encarregados de educação;

Variável independente: Encarregados de educação de alunos com dislexia identificada.

## **II.4- Objetivos**

Com base nessas questões traçou-se o objetivo da pesquisa, esta pretendeu avaliar o conhecimento que os alunos têm das suas dificuldades específicas, a sua autoestima, e

finalmente a inclusão que está a ser feita, tudo sob a perspetiva do próprio aluno. Além disso, pretendeu-se saber qual o grau de envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar do seu educando e o grau de integração dos alunos com dislexia em escolas dos Açores.

## **II.5- Instrumentos de Investigação**

O instrumento adotado para a realização da pesquisa é o da recolha de dados por meio de questionários, esta escolha foi pesada pela sua eficácia e pelo facto de não implicar a presença de um entrevistador, sendo preenchido pelo público-alvo, torna-se um método mais célere, com a vantagem de manter o anonimato dos inquiridos. Para avaliar a inclusão, numa perspetiva do aluno, estes questionários foram concebidos de modo a ter uma componente dirigida diretamente ao aluno. Para avaliar o envolvimento dos encarregados de educação, existe uma outra componente dirigida a estes últimos.

### **II.5.1- Questionários**

A construção do instrumento de recolha de dados foi realizada com base na experiência profissional e a partir de questões suscitadas na revisão da literatura. Logo foi necessário efetuar um pré-teste, após o qual foi efetivamente distribuído. Foram formuladas questões maioritariamente de tipo fechado, contudo recorreu-se também a perguntas semiabertas para uma análise quantitativa de acordo com Carochinho (2013).

Os questionários foram dirigidos aos alunos com dislexia e aos seus encarregados de educação. No cabeçalho dos mesmos, existe um número de controlo não relacionável com o nome dos inquiridos, este permite relacionar os alunos aos seus encarregados de educação.

- 1) Componente direcionada aos Encarregados de Educação, composta por duas partes:

- 1ª Parte, de enquadramento sociodemográfico;
  - 2ª Parte, referente ao envolvimento, integração e conhecimento da situação do seu educando.
- 2) Componente direcionada aos alunos com dislexia, composta por três partes.
- 1ª Parte, pretende enquadrar demograficamente o aluno;
  - 2ª Parte, reveladora das estratégias de inclusão do aluno com as suas dificuldades;
  - 3ª Parte, tem como objetivo averiguar o grau de autoestima do aluno disléxico.

## **II.6- Protocolo de recolha e aplicação de dados**

Para realização do estudo por questionário procedeu-se às seguintes operações que foram realizadas por fases:

- Fase 1: Contato com a escola:
  - Elaboração e entrega de um pedido de autorização, para aplicação dos questionários, dirigido aos Conselhos Executivos das escolas alvo do estudo (apêndice A);
  - Solicitação aos serviços do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) a relação dos alunos com dislexia sinalizada;
  - Pedido aos encarregados de educação para a sua colaboração e a dos seus educandos, no preenchimento dos respondentes questionários (apêndice B);
- Fase 2: Aplicação dos questionários:
- Procedeu-se à aplicação dos questionários aos:
  - Alunos com dislexia sinalizada (apêndice C),
  - Correspondentes aos encarregados de educação desses alunos (apêndice D);
- Recolha dos questionários preenchidos pelo público-alvo;
- Inserção dos dados dos questionários em formulário *online* (apêndice E).

Os questionários, previamente numerados, foram aplicados por meio de entrega direta aos alunos, feita por parte dos docentes. A componente alunos, foi preenchida e entregue ao docente na sala de aula. A componente dos encarregados de educação, foi entregue aos alunos para serem posteriormente preenchida pelos encarregados de educação.

## ***II.7- Dimensão e critérios de seleção da amostra***

A amostragem foi pensada de modo a incluir o máximo número de casos de dislexia nas escolas em análise. Este tipo de amostragem deve-se ao facto dos critérios de seleção dos elementos estarem rigorosamente definidos, não permitindo que a subjetividade do investigador intervenha na escolha dos elementos.

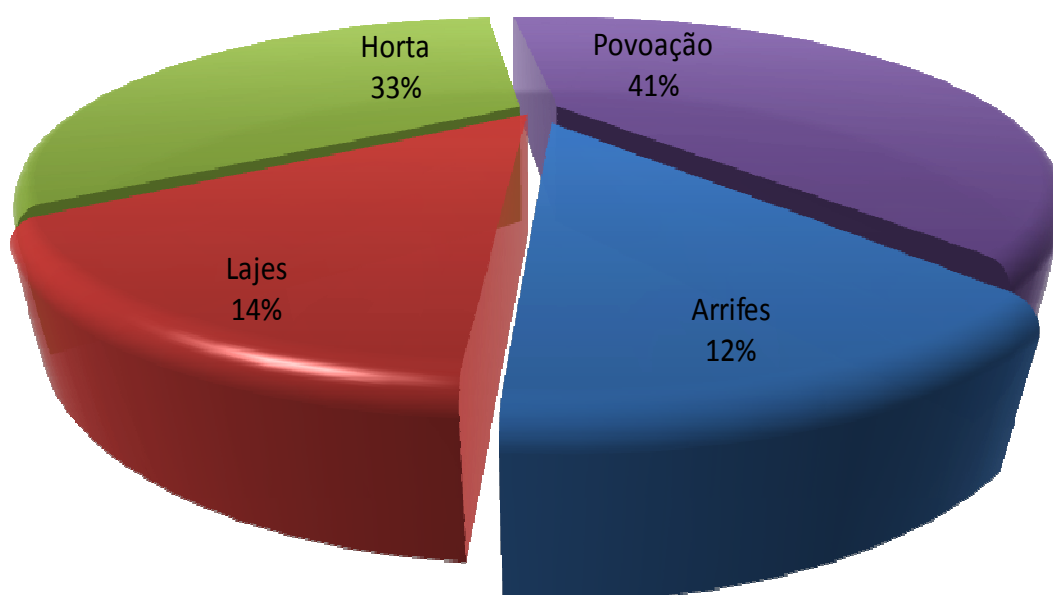


Gráfico 1: Composição da população-alvo do estudo por localidade das escolas.

A amostra foi composta por 49 alunos disléxicos que frequentam o 5º e 6º ano de escolaridade, identificados pelos Serviços de Psicologia e Orientação das escolas em estudo, por professores e pelos respetivos encarregados de educação. Dois encarregados de educação dos alunos identificados com dislexia recusaram o pedido de autorização, pelo que a esses alunos não foram entregues quaisquer questionários.

De início o estudo incidia sobre a ilha do Faial, na sua única escola da rede pública a lecionar o 5.º e 6.º ano de escolaridade. Contudo, após a identificação do número de alunos a abranger de 16 alunos, optou-se por expandir a amostra a alunos de outras ilhas do arquipélago, com uma fração dominante proveniente da ilha de São Miguel, que representa mais de 50% da população do arquipélago dos Açores.

Do total de questionários recebidos, devido a imprecisões e não respostas ocorridas, três questionários e componentes adstrita, foram excluídos da análise. Da amostra considerada para análise obtiveram-se dados de diversas escolas do arquipélago dos Açores, nomeadamente:

- Na ilha do Faial, Escola Básica 1,2 António José Ávila, em 16 alunos;
- Na ilha do Pico, Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico, em 7 alunos;
- Na ilha de S. Miguel:
  - Escola Básica Integrada de Arrifes, em 6 alunos;
  - Escola Básica e Secundária da Povoação, em 20 alunos.

## **II.8- Ética da pesquisa**

Seguindo as sugestões de Carmo (2008) e de Carochinho (2013) os inquéritos foram cuidadosamente planeados, as questões formuladas com neutralidade, utilizou-se uma linguagem clara e garantiu-se o anonimato e confidencialidade como forma de obter respostas tão verdadeiras quanto possível. Desta forma, foi possível avaliar o que os sentimentos dos alunos e a qualidade da sua inclusão no ambiente escolar. Na conceção dos questionários adotou-se uma linguagem comum de modo que este seja corretamente entendido pelo maior leque sócio-cultural quanto possível.

As informações recolhidas foram usadas unicamente no presente trabalho de investigação com o total respeito pelo anonimato dos alunos e encarregados de educação, não sendo pedida qualquer identificação ao público alvo deste estudo. Nos questionários consta uma numeração destinada à correspondência dos dados obtidos das duas componentes do questionário, não relacionável com a identificação dos indivíduos.

## II.9- Procedimentos estatísticos

Na distribuição dos questionários, deu-se prioridade à entrega pessoal, sempre que possível, de forma a evitar eventuais não respostas. Nos casos em que tal não foi possível, os inquéritos foram distribuídos aos diretores de turma, que os fizeram chegar aos encarregados de educação e aos alunos. Os questionários foram recolhidos pessoalmente, em data combinada com os diretores de turma. Após a receção dos mesmos, procedeu-se à introdução dos dados em formulário *online* e à sua análise com recurso às funções de criação de gráficos e de cálculo estatístico do programa *Microsoft Excel 2007*.

Na análise estatística, determinação das estatísticas descritivas, teste de independência do  $\chi^2$  e na construção dos gráficos de frequências relativas, representados em formatos diversos (barras, circulares, etc...), foram aplicadas técnicas e conhecimentos padronizados (Carochinho, 2013).

Os dados relativos à qualificação da autoestima foram trabalhados a partir das respostas dadas no questionário, componente dos alunos, na sua terceira parte, a partir das variáveis dicotómicas, “Sim” e “Não”, as respostas foram qualificadas de “positivas” ou “negativas” em autoestima, quantificando-se assim a autoestima de cada aluno numa escala de 0 a 100, reduzindo-se assim as 25 respostas numa só variável variáveis, por meio do seguinte cálculo:

$$[\text{Autoestima}] = 50 + 2 \times (\Sigma[\text{respostas positivas}] - \Sigma[\text{respostas negativas}])$$

Esta escala quantitativa demonstra uma reduzida sensibilidade para os valores inferiores a 50, foi então categorizada em graus, por correspondência na tabela 1, à semelhança da escala de classificação escolar.

Tabela 1: Conversão utilizada para obtenção dos graus de autoestima, inclusão e envolvimento.

| Autoestima/ Inclusão/ Envolvimento |                     |          |
|------------------------------------|---------------------|----------|
| Grau                               |                     | [0-100]  |
| 5                                  | <i>Muito Bom</i>    | 90 – 100 |
| 4                                  | <i>Bom</i>          | 70 – 89  |
| 3                                  | <i>Suficiente</i>   | 50 – 69  |
| 2                                  | <i>Insuficiente</i> | 30 – 49  |
| 1                                  | <i>Fraco</i>        | 0 – 29   |

Para além da autoestima, a tabela 1 foi utilizada a determinação do grau de inclusão dos alunos disléxicos e para a determinação do grau de envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos.

## **Capítulo III - Apresentação dos Resultados**



### ***III - Apresentação dos Resultados***

#### ***III.1- Introdução***

A apresentação dos resultados foi construída segundo a estrutura tida para os questionários:

- A: Componente do aluno:
- B: Componente do encarregado de educação:

#### ***III.2- Componente dos alunos***

##### ***III.2.1- Género do aluno***

Relativamente ao género, podemos caraterizar a amostra com ajuda do seguinte gráfico:



Gráfico 2: Frequências relativas do género dos alunos.

O gráfico demonstra que 53% dos alunos com dislexia pertencem ao género masculino e 47% ao género feminino.

### III.2.2- Idade do aluno

Quanto à idade dos alunos, podemos caracterizar a amostra com ajuda do seguinte gráfico:

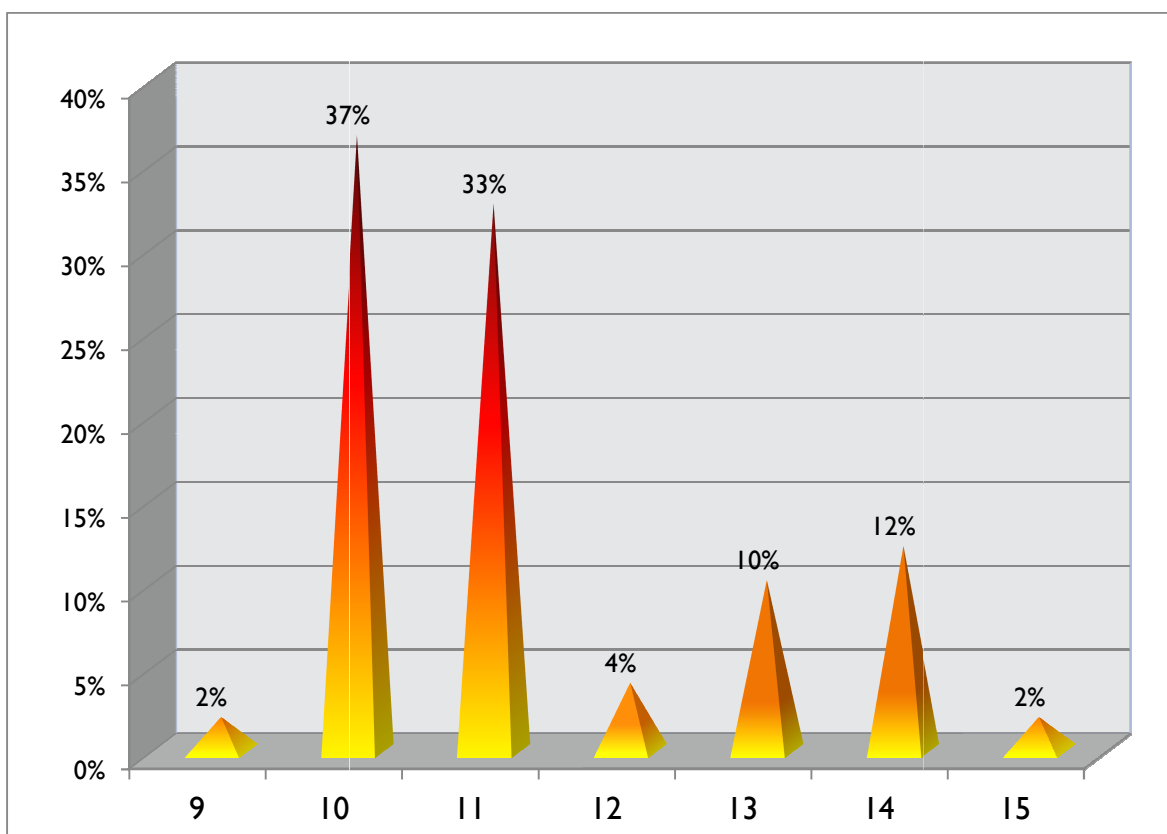


Gráfico 3: Frequências relativas da idade dos alunos incluídos no estudo.

A idade dos alunos com dislexia mais representativa é de 10 anos de idade, seguida com os de 11 anos. Quanto à idade menos representativa é idêntica nos 9 e 15 anos de idade.

### III.2.3- Maiores dificuldades sentidas.

As dificuldades sentidas pelos alunos podem ser representadas pelo seguinte gráfico:

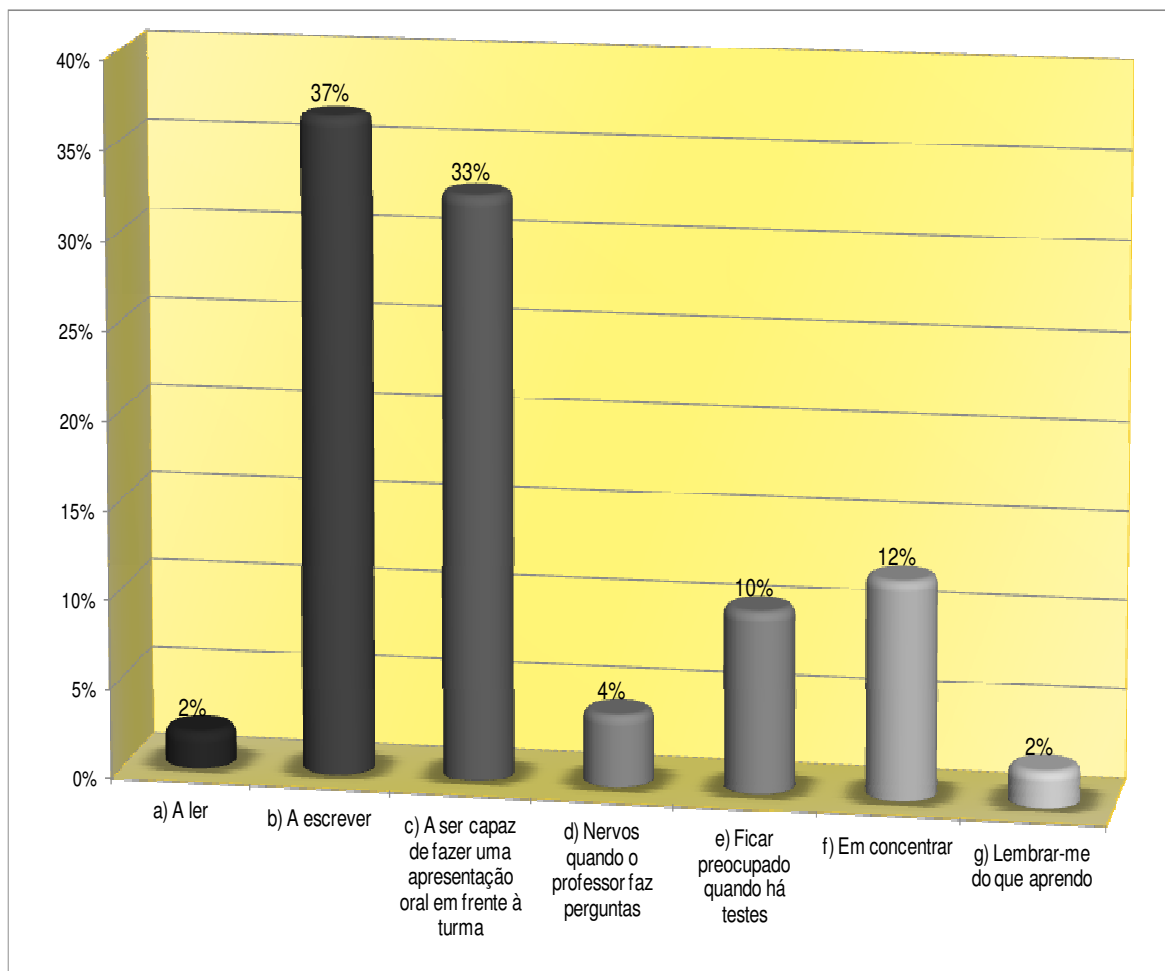


Gráfico 4: Frequências relativas das dificuldades sentidas pelos alunos.

Na pergunta “Quais são as dificuldades que mais sentes?”, podemos verificar, através do gráfico, que 37% dos alunos assinalaram a dificuldade “A escrever”, seguidamente surge com 33% a dificuldade de ser capaz de fazer uma apresentação oral em frente à turma. A mesma frequência surge com 2% a dificuldade “A ler” e “Lembrar-me do que aprendo”.

### III.2.3.1- *Quem detetou a dislexia.*

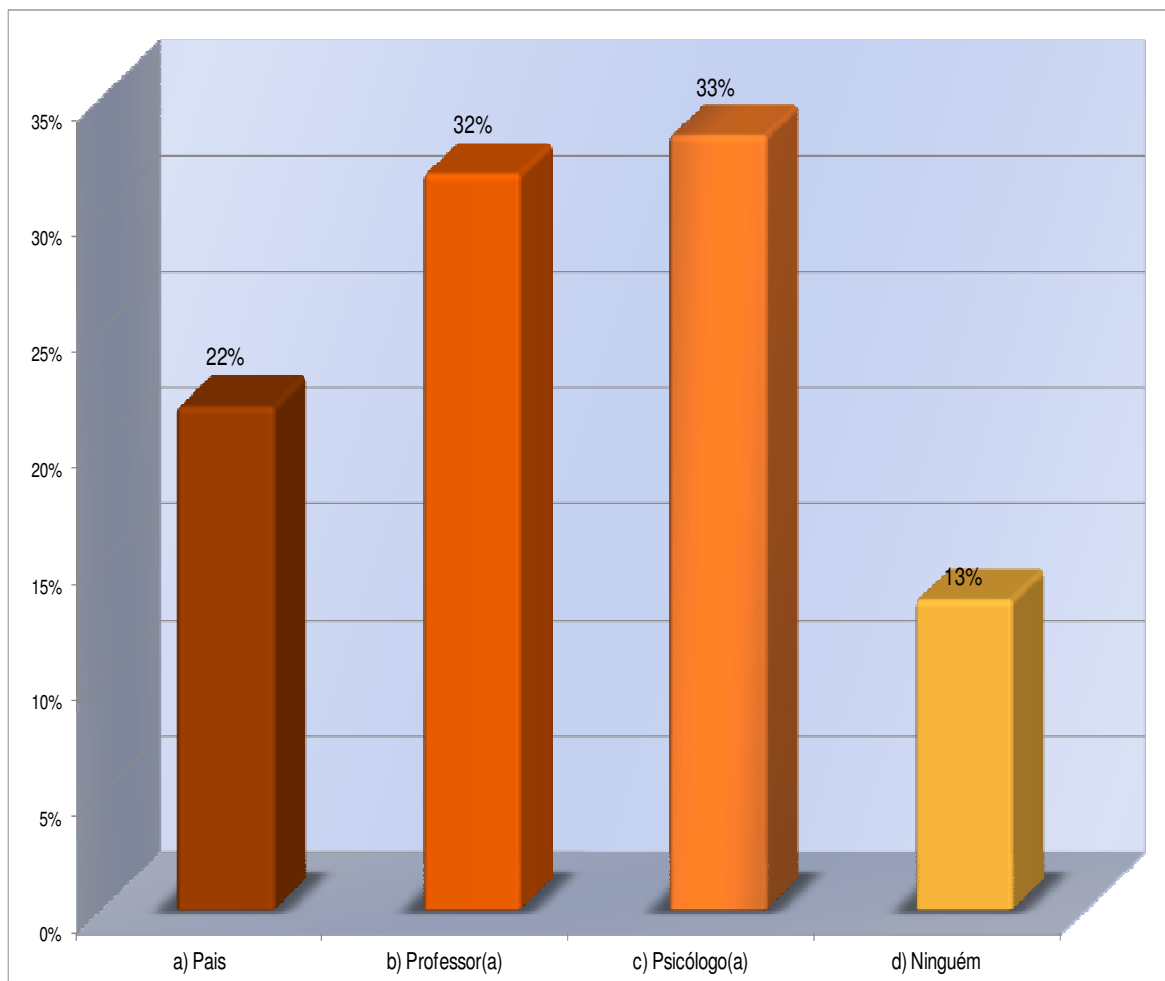


Gráfico 5: Frequências relativas das respostas à questão “*Quem disse que tinha dislexia?*”.

Podemos constatar que 33% dos alunos inquiridos tomaram conhecimento que possuíam dislexia pelo psicólogo(a) e, logo de seguida, com 32% pelo professor(a). Com a frequência de 13% não tomaram conhecimento por ninguém.

### III.2.4- Conhecimento dos alunos sobre Dislexia.

As respostas à questão são representadas no seguinte gráfico de frequências relativas:



Gráfico 6: Frequências relativas de respostas à questão “Sabes o que é Dislexia?”.

O gráfico demonstra que 71% da população alvo sabe o que é dislexia.

### III.2.5- Atividades escolares preferidas.

Relativamente às atividades preferidas dos alunos, podemos representá-la com ajuda do seguinte gráfico:

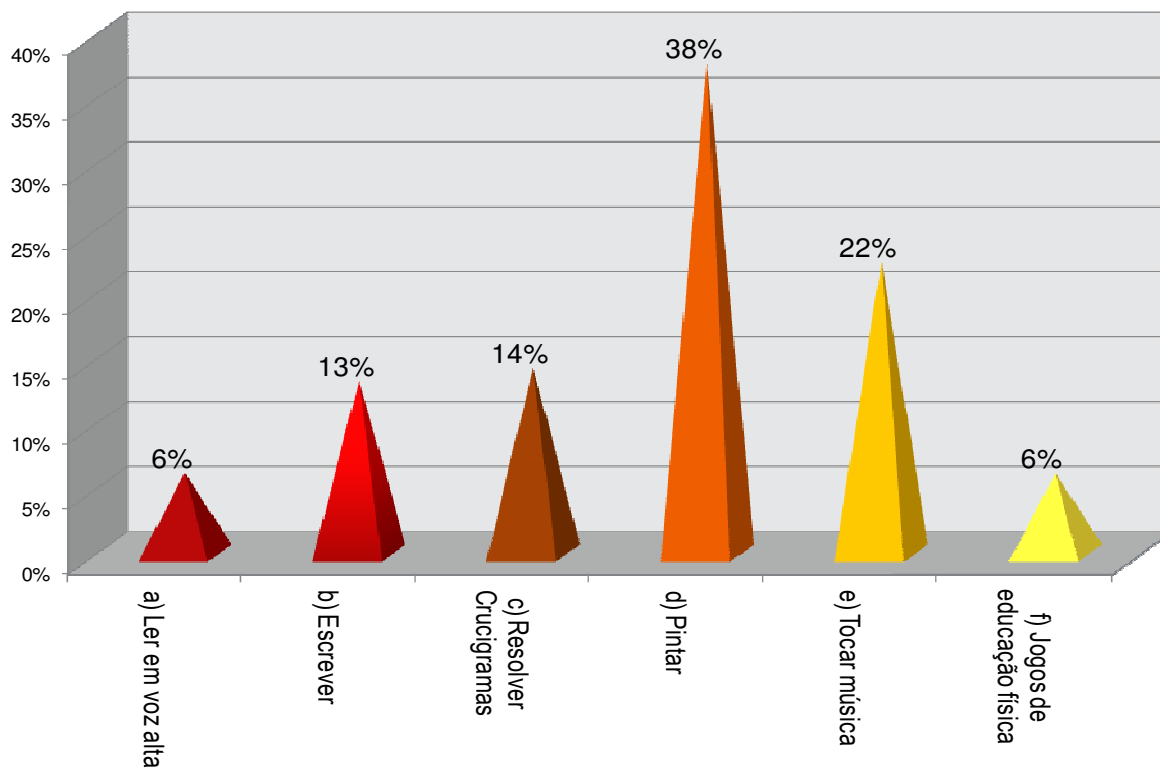


Gráfico 7: Frequências relativas das atividades escolares preferidas pelos alunos.

À pergunta “Que tipo de atividades escolares gostas mais de fazer?”, o gráfico revela que 38% dos alunos preferem pintar, contrapondo 6% que preferem ler em voz alta e jogos de educação física.

### III.2.6- *Auxílio que o aluno necessita na aula.*

Relativamente ao auxílio que o aluno necessita na aula, podemos representá-lo com a ajuda do seguinte gráfico:



Gráfico 8: Frequências relativas da necessidade de ajuda nas aulas.

Relativamente à pergunta “Costumas precisar de alguém que te ajude a fazer os exercícios na aula?”, 55% dos inquiridos, às vezes, precisa de ajuda nas aulas, enquanto 31% respondeu que não precisa de ajuda e com apenas 14% afirma que precisa da ajuda.

### III.2.7- *Apoio na sala de aula sentido pelo aluno.*

Relativamente ao apoio na sala de aula sentido pelo aluno, podemos representá-lo com ajuda do seguinte gráfico:

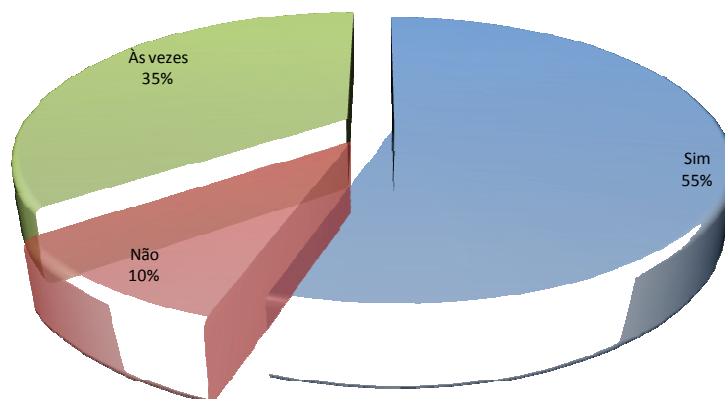


Gráfico 9: Frequências relativas do sentimento de apoio na sala de aula.

Uma maioria de 55% respondeu positivamente à pergunta “Sentes-te apoiado, na sala de aula, ao realizares as tuas tarefas?”, contrastando com uma minoria de 10% que afirma não sentir esse apoio. Em 35% dos casos afirmam que, às vezes, sentem o apoio na aula.

### III.2.8- Tipo de apoio facultado na escola.

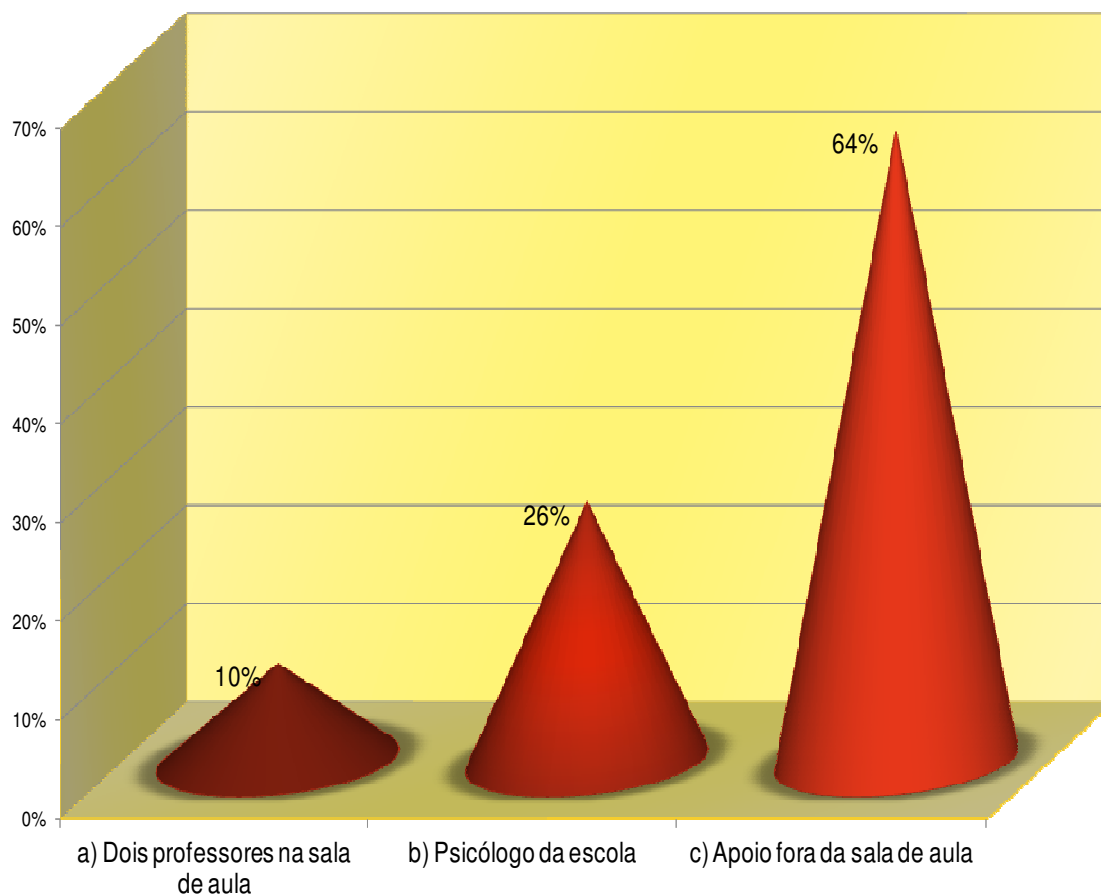


Gráfico 10: Frequências relativas do tipo de apoio dado aos alunos com dislexia.

Em resposta à pergunta “Que tipo de apoio tens na escola?”, 64% dos casos o apoio facultado na escola é obtido fora da sala de aula, seguidamente com 26% pelo psicólogo e, apenas, 10% é apoiado por dois professores na sala de aula.

### III.2.9- Esforço dos alunos para realizarem as atividades escolares sozinhos.

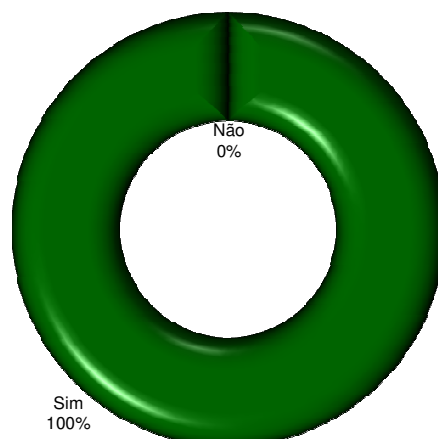


Gráfico 11: Frequências relativas do esforço dos alunos para realizarem as atividades escolares sozinhos.

O gráfico demonstra, claramente, que nesta questão 100% dos alunos respondeu positivamente à pergunta “Esforças-te para realizares as atividades escolares sozinho?”.

### III.2.10- Tempo dispensado a realizar os trabalhos de casa.

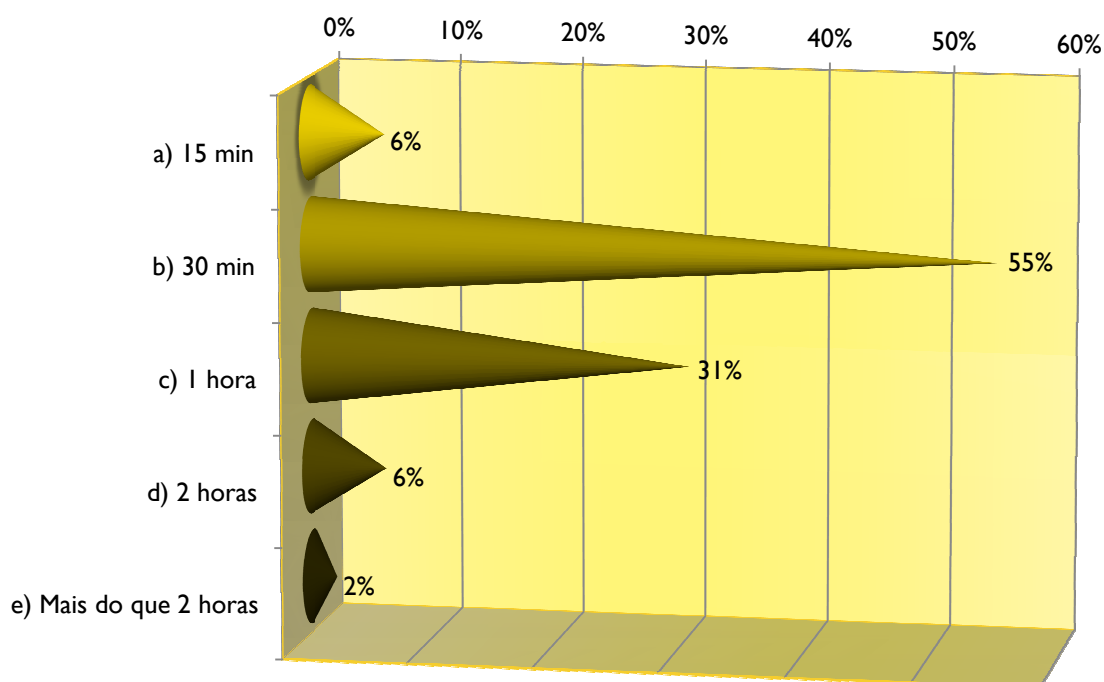


Gráfico 12: Frequências relativas do tempo dispensado a realizar os trabalhos de casa.

Na questão “Quanto tempo leva a fazer o trabalho de casa?”, o gráfico demonstra que 55% dos inquiridos dispensam 30 minutos para realizar os trabalhos de casa, com 31% dos alunos a responder que demora 1 hora, 15min e 2 horas, responderam 6% e, finalmente, 2% leva mais de 2 horas a realizar os trabalhos de casa.



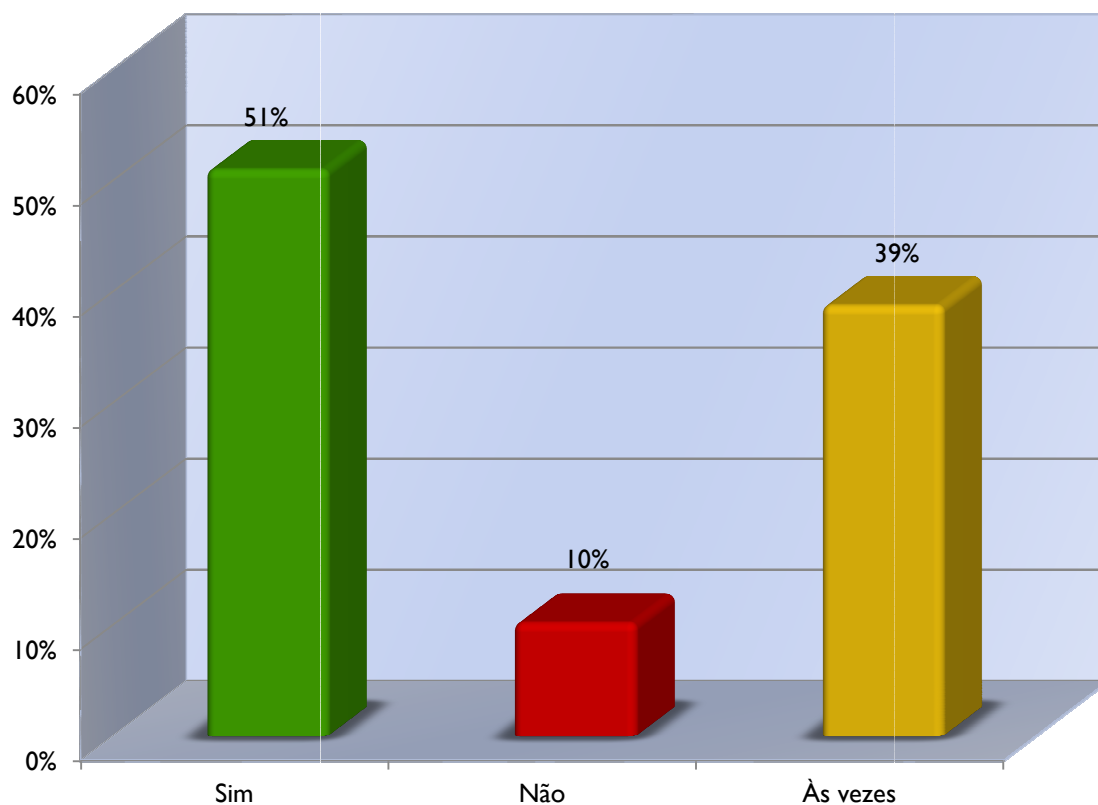
**III.2.11- Ajuda dos pais na realização dos trabalhos escolares.**

Gráfico 13: Frequências relativas da ajuda dos pais nos trabalhos escolares.

Segundo o gráfico, na questão “Os teus pais ajudam-te a realizar os trabalhos escolares?”, 51% dos alunos responderam que os pais ajudavam na realização dos trabalhos de casa. Respondendo “às vezes” foram 39%, e por último, 10% respondeu que os pais não ajudavam na realização dos trabalhos escolares.

### III.2.12- Atividades realizadas, para ultrapassar as dificuldades dos alunos.

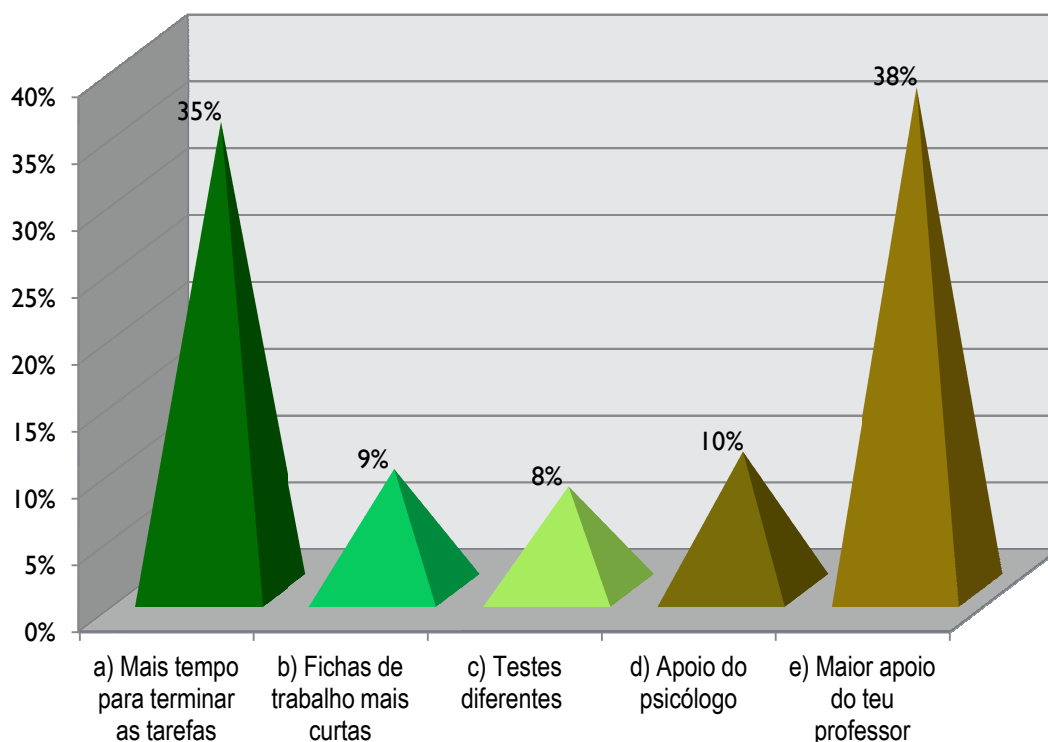


Gráfico 14: Frequências relativas das atividades realizadas, para ultrapassar as dificuldades.

Segundo o gráfico apresentado, à pergunta “O que é feito para ti, para melhorares as tuas dificuldades?”, 38% tem maior apoio do professor, enquanto 35% revela que tem mais tempo para terminar as tarefas, com 10% de respostas para o apoio do psicólogo, 9% respondeu que realiza fichas de trabalho mais curtas, e finalmente, 8% têm testes diferentes dos colegas.

#### III.2.12.1- Medidas suficientes no auxílio ao aluno.

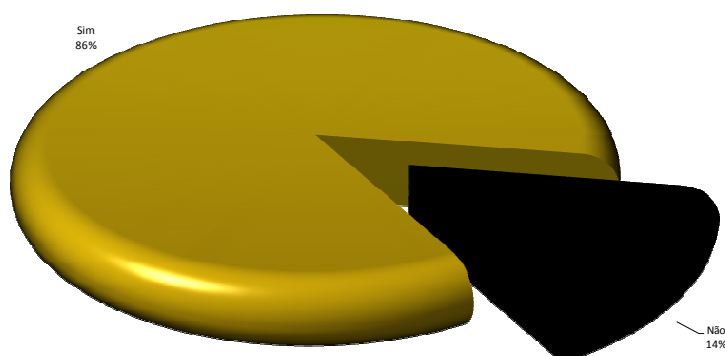


Gráfico 15: Frequências relativas das respostas à questão de suficiência das medidas.

Relativamente à questão “Achas essas medidas suficientes para te ajudarem?”, 86% respondeu positivamente e 14% responderam negativamente.

### III.2.13- Desempenho escolar do aluno.

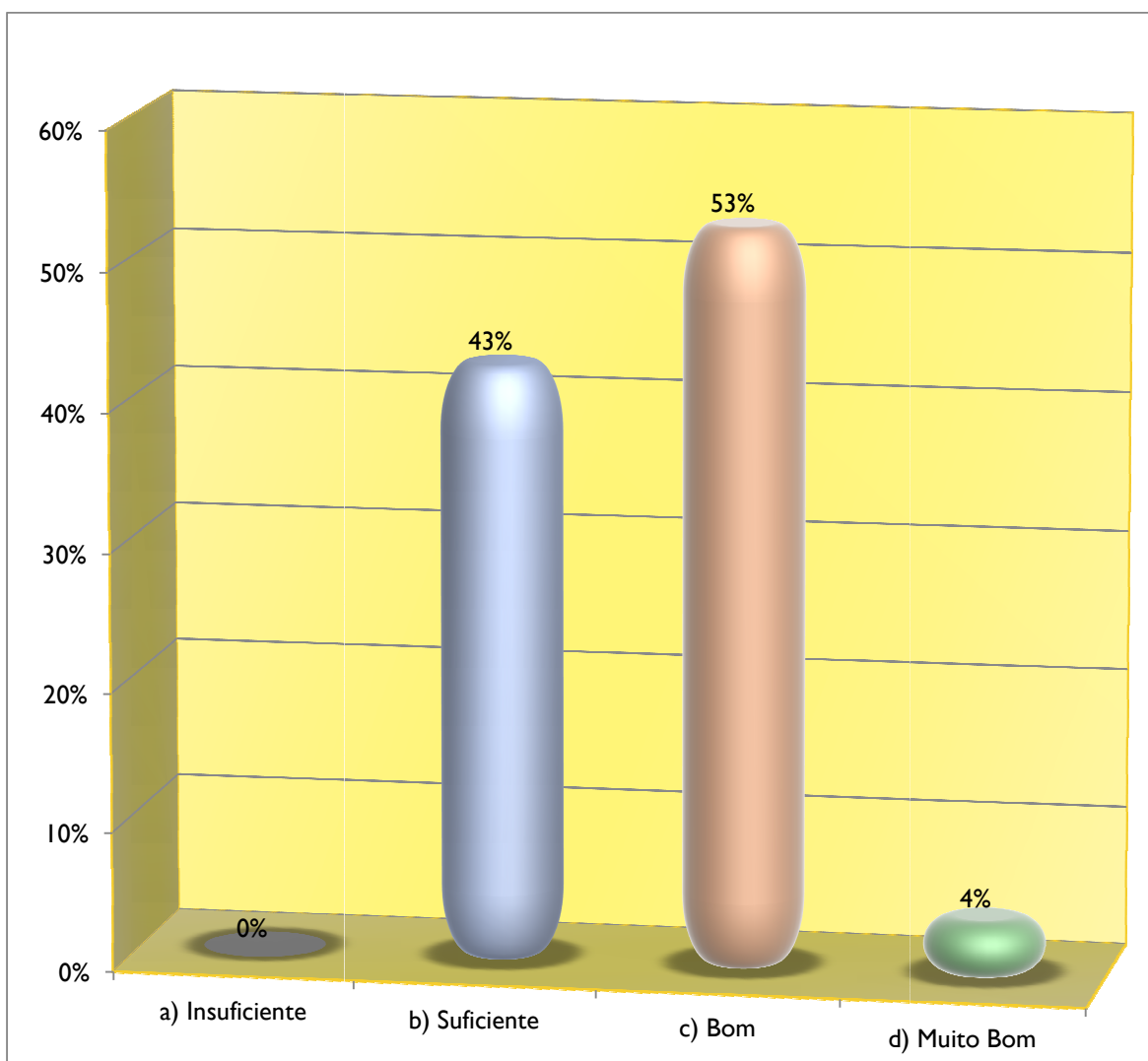


Gráfico 16: Frequências relativas ao desempenho escolar.

O gráfico demonstra que 53% dos alunos inquiridos com a pergunta “O que achas do teu desempenho na escola?”, acham que o seu desempenho é bom, 43% acha que é suficiente e 4% respondeu que é muito bom. Note-se que 0% dos alunos inquiridos pensa que o seu desempenho é insuficiente.

### III.2.14- Questões de avaliação da autoestima

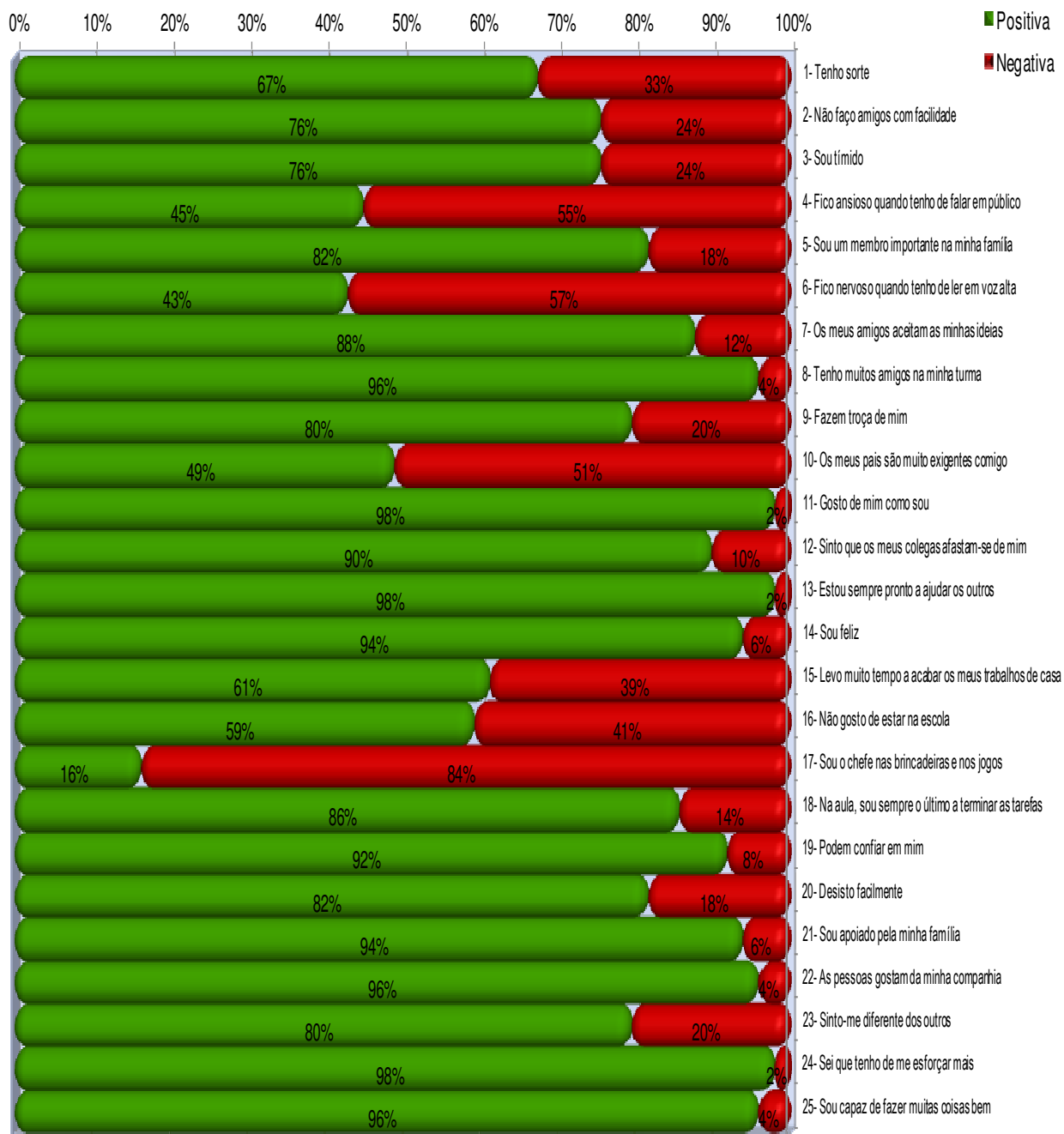


Gráfico 17: Frequências relativas das respostas indicadoras de autoestima positiva ou negativa.

Segundo o gráfico apresentado, relativamente às questões de autoestima, sobressai uma tendência positiva às respostas, sendo a resposta à questão 17 “Sou chefe nas brincadeiras e nos jogos”, maioritariamente negativa.

### III.3- Grau de autoestima

Após o tratamento indicado em “II.9-Procedimentos estatísticos” foi construído o seguinte gráfico de frequências.

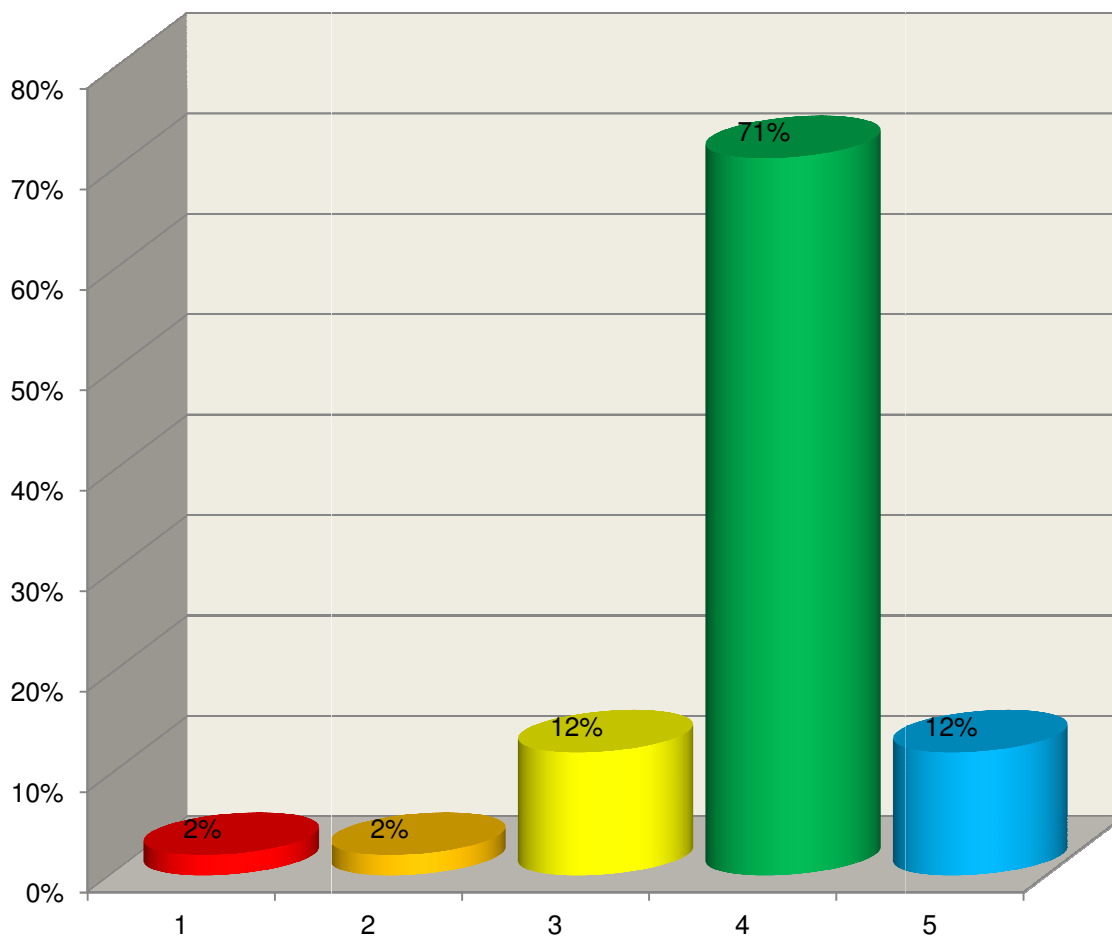


Gráfico 18: Frequências relativas dos graus de autoestima dos alunos.

O grau 4 de autoestima foi o que correspondeu ao maior número de alunos (71%), no entanto, persistem ainda alunos com grau de autoestima de 1 e 2, mas num número residual de alunos (2%). A autoestima pode ser qualificada de “Boa” (tabela 1, pág.81).

### III.4- Componente dos encarregados de educação

#### III.4.1- Género dos encarregados de educação

Relativamente ao género, podemos caracterizar a amostra com ajuda do seguinte gráfico:

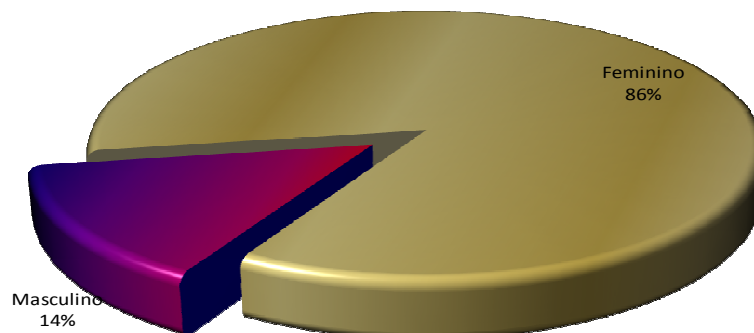


Gráfico 19: Frequência relativa do género dos encarregados de educação.

Segundo o gráfico a maioria (86%) dos encarregados de educação é do género feminino.

#### III.4.2- Escalão etário dos pais

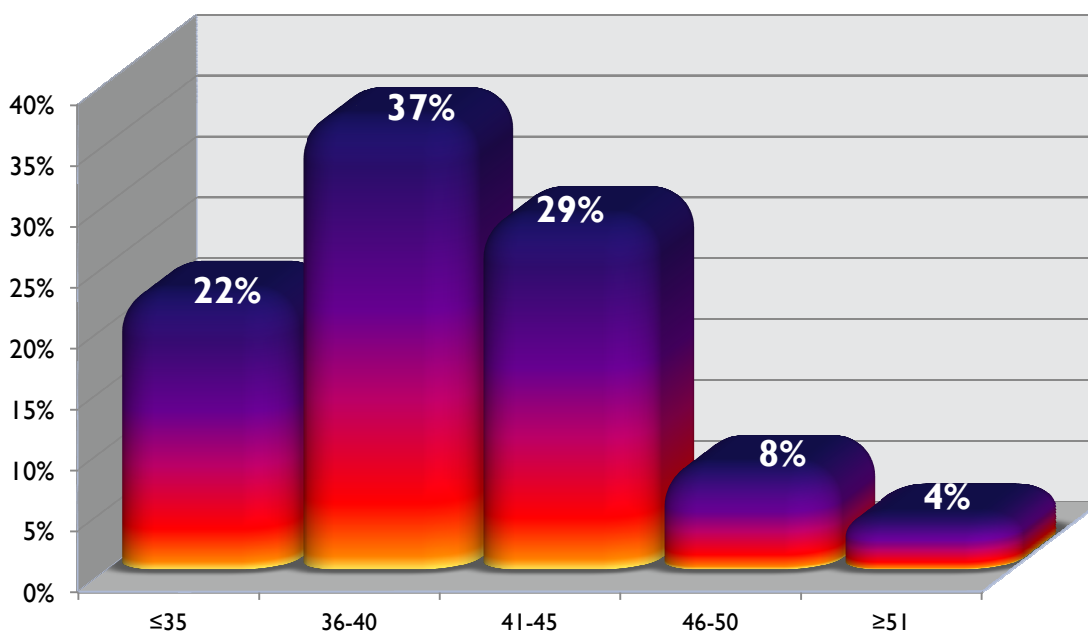


Gráfico 20: Frequências relativas dos escalões etários dos pais.

A faixa etária mais representativa entre os 36-40 anos (37%), seguida a dos 41-45 anos (29%). Com idade abaixo ou igual aos 35 anos, temos 22% e com 8% a idade compreendida entre 46-50. Finalmente, com igual ou superior idade temos 4%.

#### III.4.3- *Habilitações académicas dos encarregados de educação.*

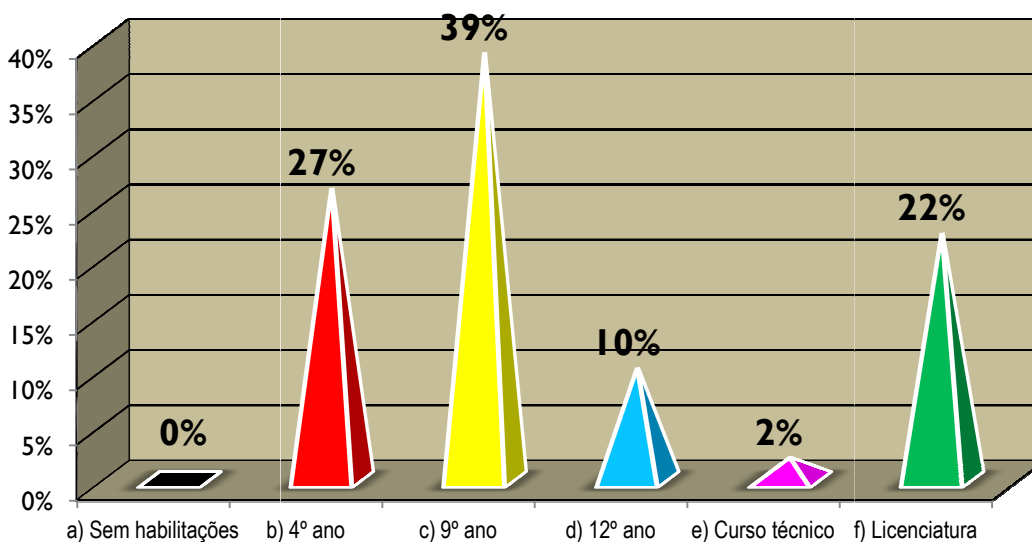


Gráfico 21: Frequências relativas das habilitações dos pais.

Na sua maioria os encarregados de educação possuem o 9º ano (39%), seguido de 27%, com o 4º ano. É demonstrado que 22% possuem licenciatura e ninguém apontou pela opção “Sem habilitações”.

#### III.4.4- *Profissão*

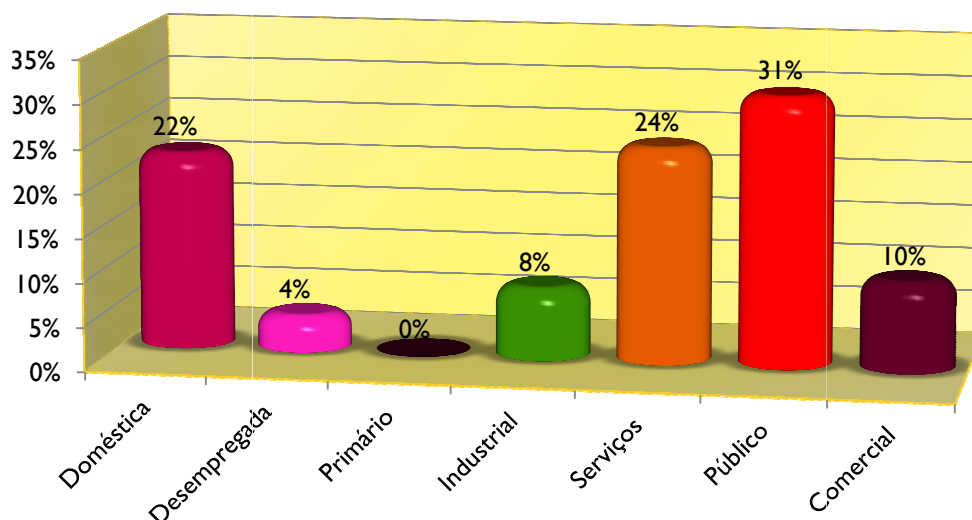


Gráfico 22: Frequências relativas do setor profissional dos encarregados de educação.

Podemos verificar, através do gráfico, que a maior percentagem de inquiridos (31%) têm profissões associadas ao setor público. Logo de seguida, 24% desempenham funções em Serviços, e 22% são domésticas. Note-se que nenhum encarregado de educação tem profissões ligadas ao setor de produção primária.

### III.4.5- Idade que foi detetado dislexia.

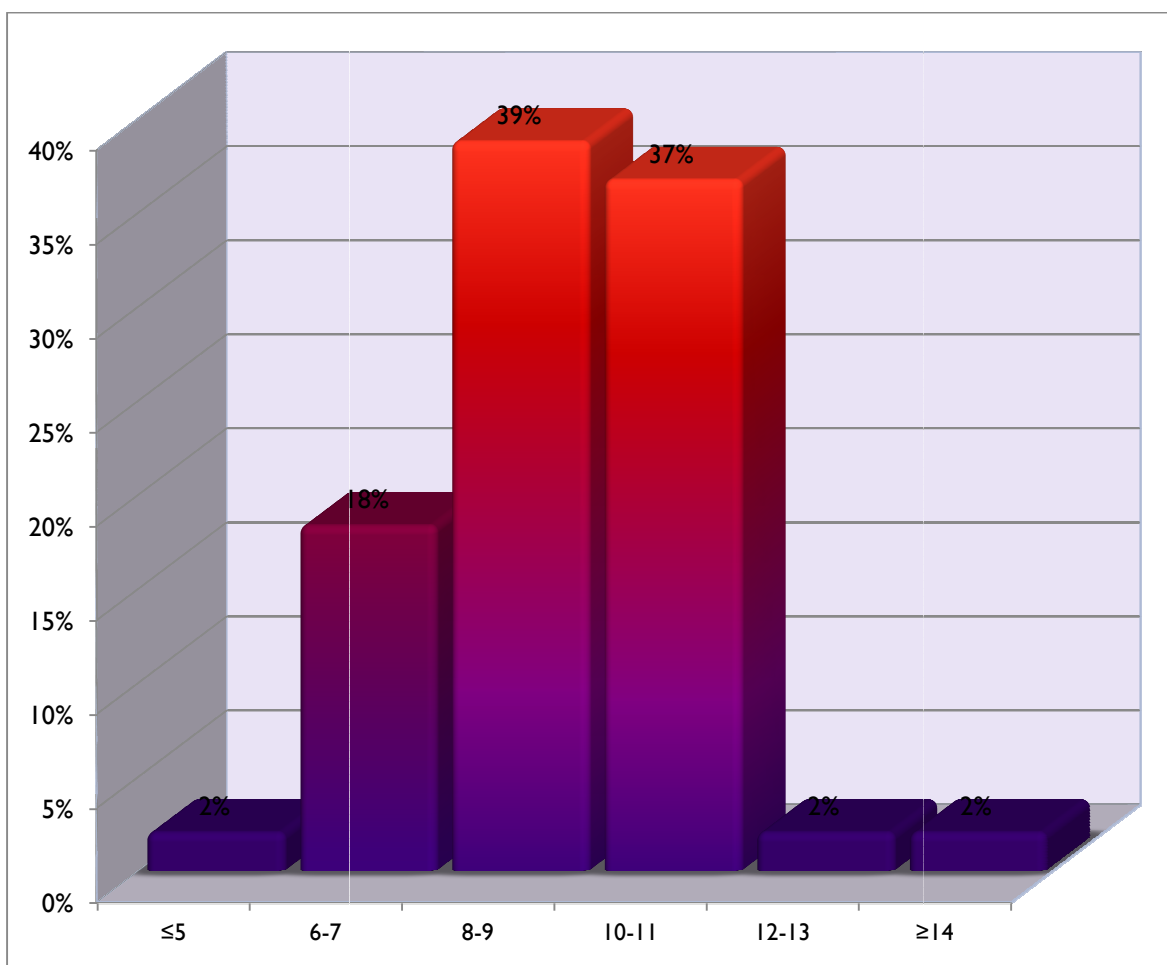


Gráfico 23: Frequências relativas do escalão de idade que foi detetado dislexia no educando.

Pode-se verificar que à pergunta “A que partir de idade foi detetado dislexia no seu educando?”, é acentuado na faixa etária entre 8-9 (39%) e, seguido com 37% dos 10-11 anos de idade. Com menor acentuação temos 2%, com as faixas etárias compreendidas entre os 12-13, acima dos 14 anos de idade e com igual ou menor que 5 anos.



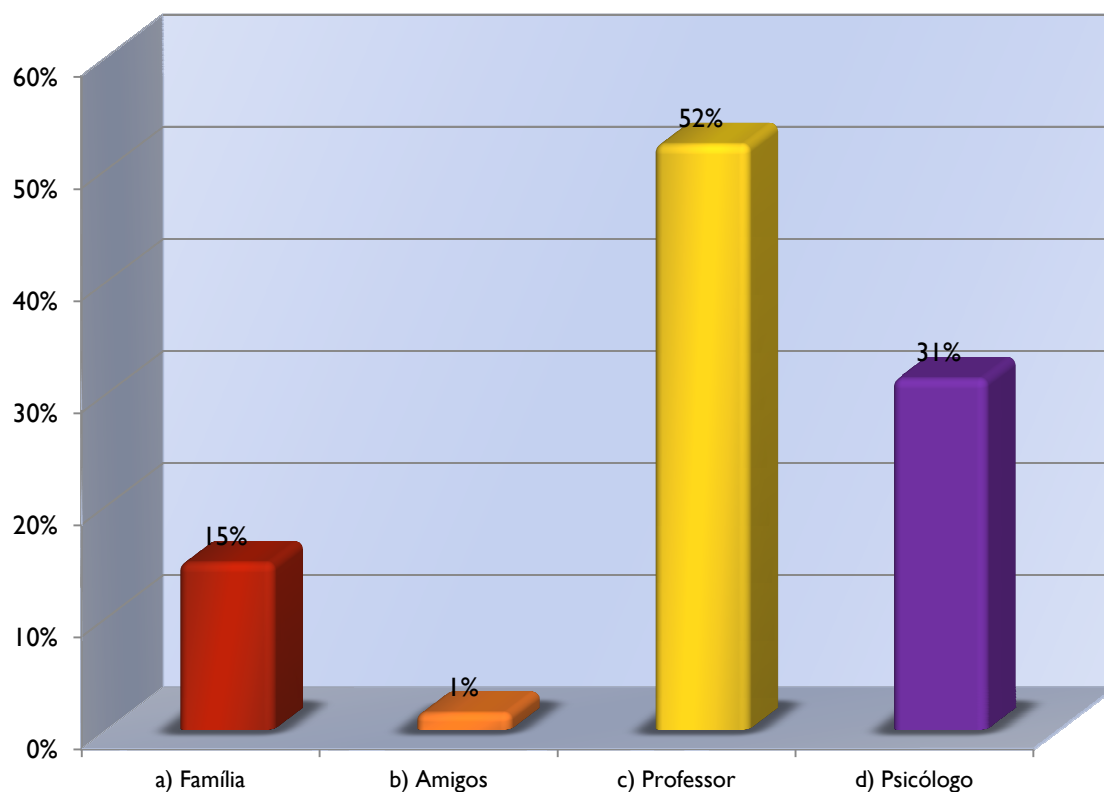
**III.4.6- Por quem foi diagnosticada a dislexia.**

Gráfico 24: Quem diagnosticou a dislexia?

Segundo o gráfico, maioritariamente, a dislexia foi detetada 52% pelo professor, com 31% pelo psicólogo e com 15%, pela família. Por outro lado, apenas 1% foi detetado pelos amigos.

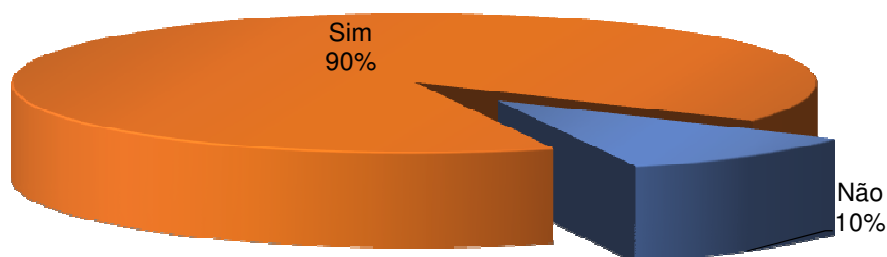
**III.4.7- Procura de ajuda aos educandos.**

Gráfico 25: Procura de ajuda aos educandos

Perante a questão “Procurou ajuda para o seu educando?” 90% de inquiridos responderam positivamente e 10% negativamente.

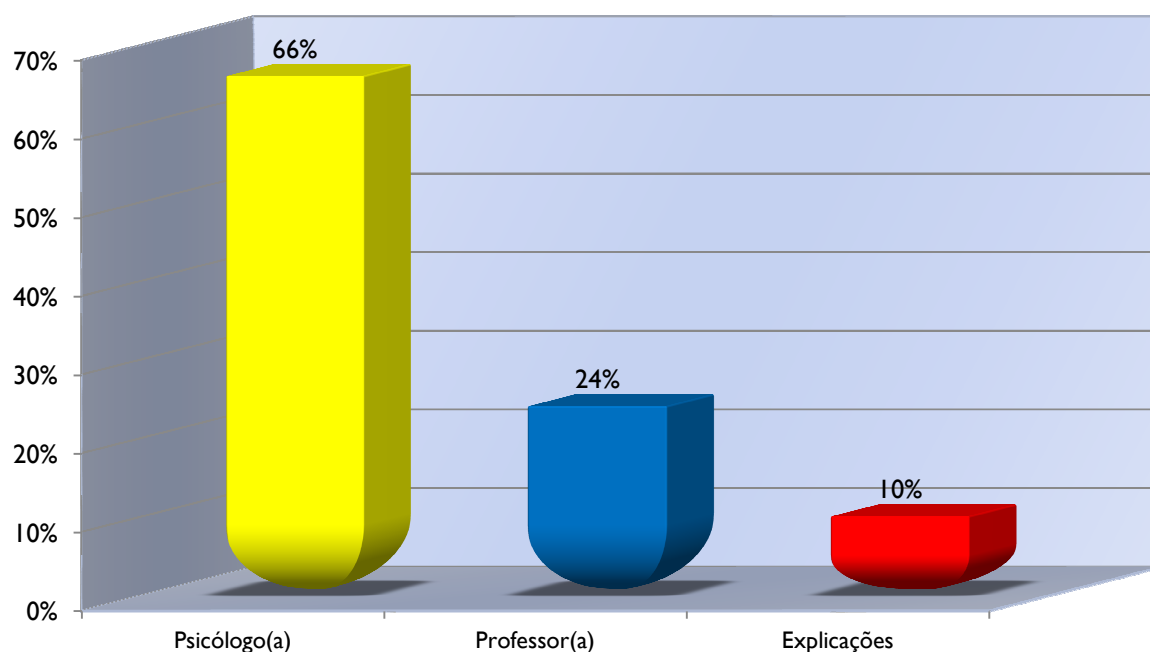
**III.4.7.1- Tipo de ajuda procurada para o educando.**

Gráfico 26: Frequências relativas ao tipo de ajuda procurada para o educando.

Os encarregados de educação à questão ” Se respondeu sim, qual?”, procuraram ajuda para os seus educandos recorrendo ao psicólogo em 66% dos casos, de seguida pediram auxílio ao professor 24% e, por fim, 10% recorreram a explicações.

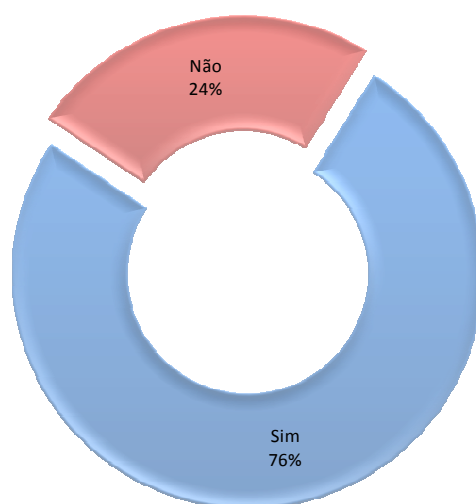
**III.4.8- Benefício de algum tipo de apoio escolar.**

Gráfico 27: Frequências relativas do benefício de apoio escolar.

Podemos constatar que os educandos responderam à pergunta “Nessa altura o seu educando beneficiou, logo, de algum tipo de apoio?”, 76% beneficiaram de apoio, enquanto com 24% não obtiveram apoio.

#### III.4.8.1- *Tipo de apoio escolar usufruído.*

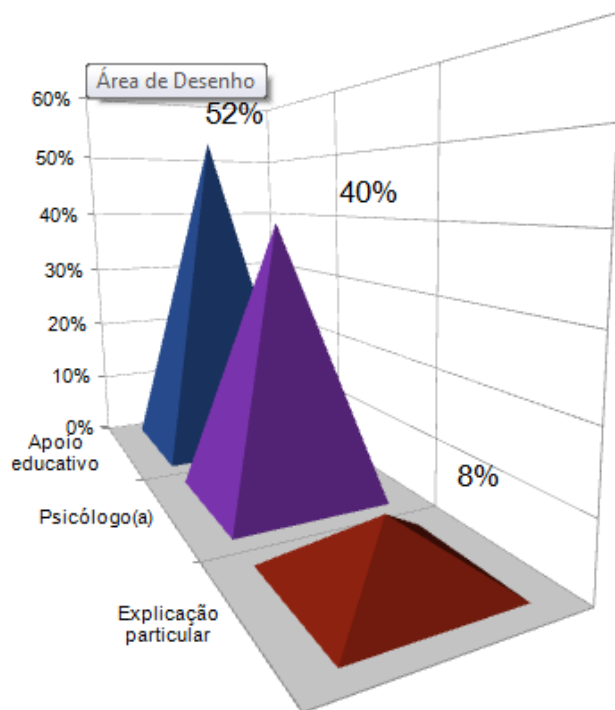


Gráfico 28: Frequências relativas do tipo de apoio escolar usufruído.

Relativamente à questão “Se respondeu “Sim”, qual foi o apoio?”, o gráfico apresenta uma percentagem de 52% com apoio educativo, 40% com o apoio psicológico e 8% recorreram a explicações particulares.

#### III.4.9- *Conhecimento do que é dislexia.*

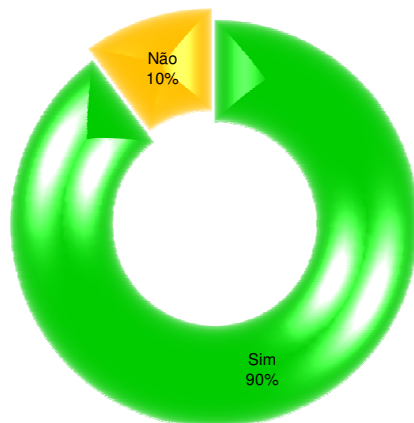


Gráfico 29: Frequências relativas de conhecimento do que é a dislexia.

O gráfico mostra, claramente, que 90% dos encarregados de educação inquiridos com a questão “Sabe o que é dislexia?”, têm conhecimento do que é dislexia.

#### III.4.9.1- Meio de conhecimento.

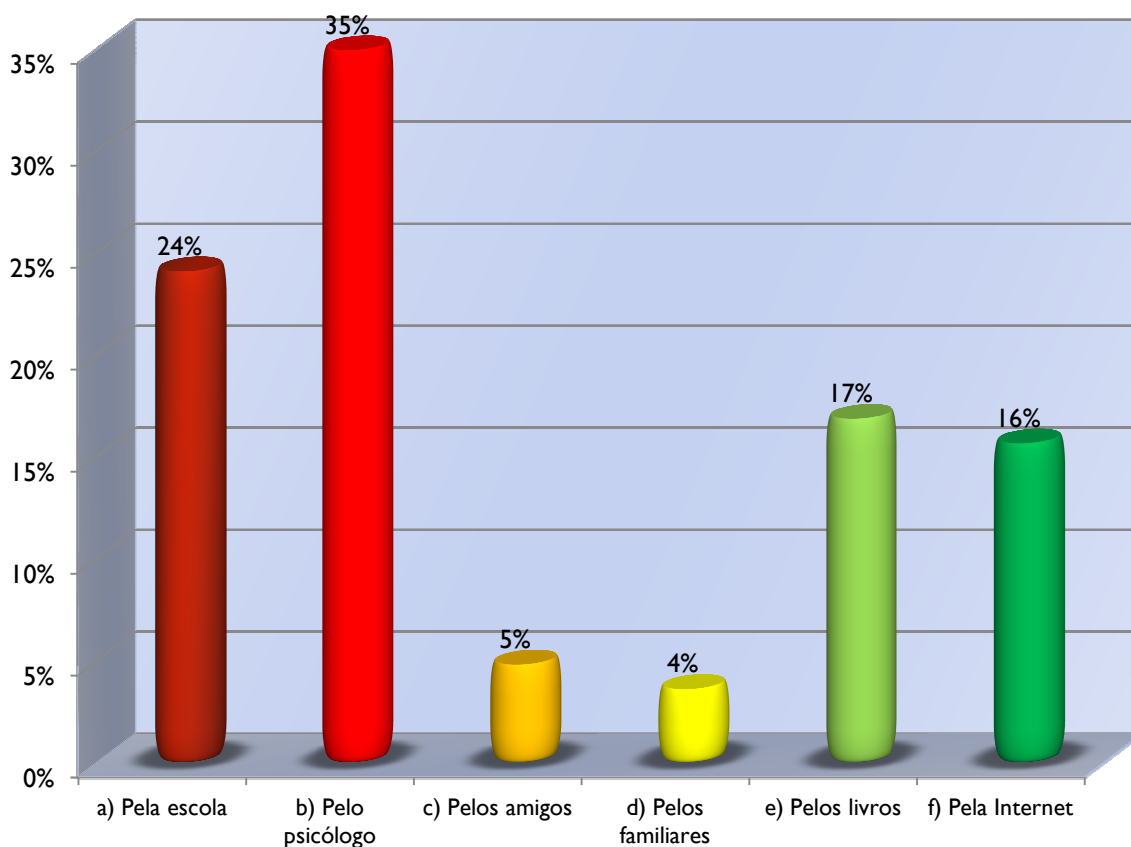


Gráfico 30: Frequências das respostas dadas à questão “Porque meio teve conhecimento?”.

De acordo com o gráfico a maioria de 35% teve conhecimento pelo psicólogo, 24% pela escola e com menor frequência 4% pelos familiares.

#### III.4.10- Preocupação em informar-se sobre a dislexia.

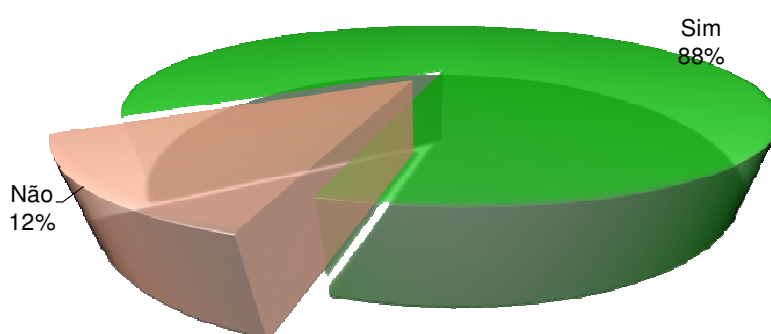


Gráfico 31: Frequências relativas da preocupação em informar-se sobre a dislexia.

Como se pode verificar no gráfico, os encarregados de educação que responderam à pergunta “Preocupa-se em informar-se sobre dislexia?”, 88% respondeu positivamente, e 12% negativamente.

#### III.4.10.1- *Fonte de informação sobre dislexia.*

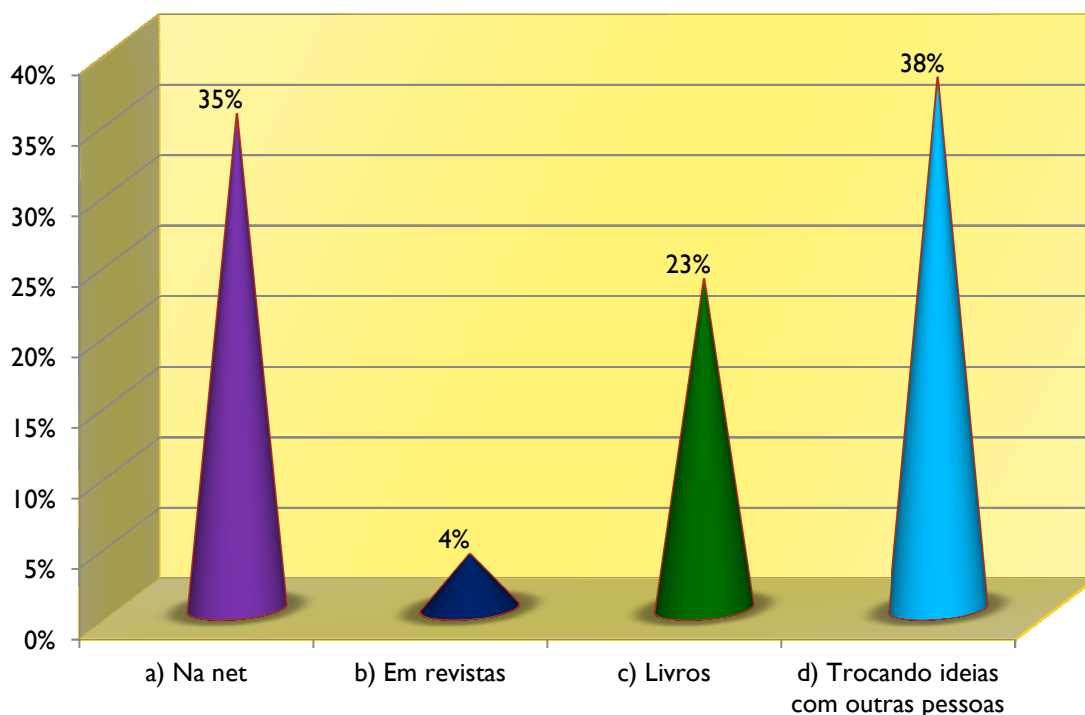


Gráfico 32: Frequências relativas da fonte de informação sobre dislexia.

Podemos constatar que na questão “Se respondeu sim, onde vai procurar essas informação?”, 38% dos inquiridos procura informação trocando ideias com outras pessoas. Com menor frequência, de 4%, a informação é obtida nas revistas.

#### III.4.11- *Conhecimento das medidas especiais que é submetido.*

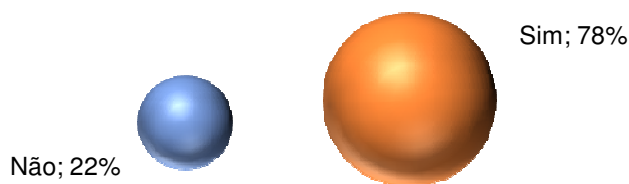


Gráfico 33: Frequências relativas à questão “Tem conhecimento das medidas especiais a que o seu educando é submetido na escola?”

O gráfico apresentado revela que 78% dos inquiridos responderam positivamente e 22% não tinham conhecimento das medidas especiais que o seu educando é submetido na escola.

#### III.4.11.1- Medidas que o aluno é submetido na escola.

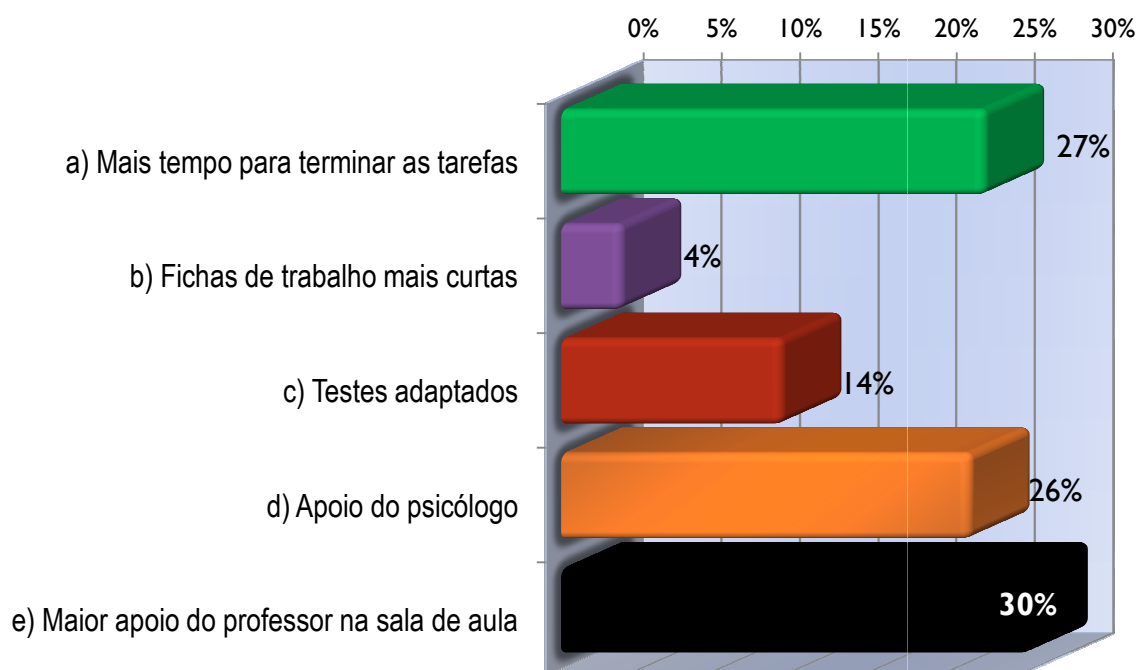


Gráfico 34: Frequências relativas à pergunta “Se respondeu “Sim”, quais foram as medidas?”

Segundo a representação gráfica, 30% tem maior apoio do professor na sala de aula, 27% tem mais tempo para terminar as tarefas e 26% têm apoio do psicólogo. Com 4% temos os inquiridos que responderam que os seus educandos têm fichas de trabalho mais curtas.

**III.4.12- Satisfação do apoio escolar ao educando.**

Gráfico 35: Frequências relativas quanto à satisfação do apoio escolar ao educando.

O gráfico demonstra que 73% dos inquiridos responderam positivamente à questão “Sente-se satisfeito com o apoio que o seu educando recebe na escola?”, e 27% negativamente.

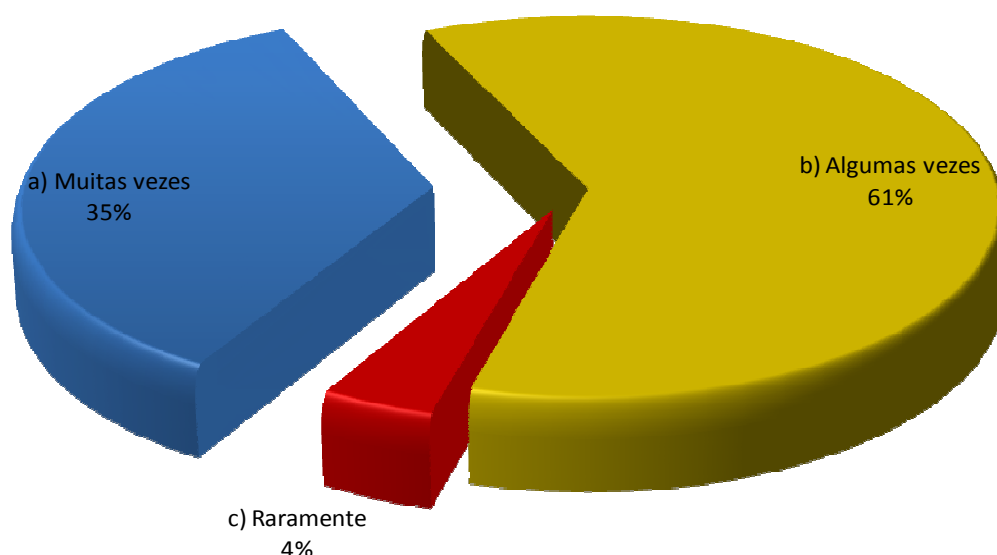
**III.4.13- Ocorrência com contatos com a escola.**

Gráfico 36: Frequências relativas de ocorrência de contatos com a escola.

Segundo o gráfico, responderam à questão “Mantém contatos frequentes com a escola?”, 61% “Algumas vezes”, 35% referiu-se que “Muitas vezes” e os restantes 4%, raramente contatam com a escola.

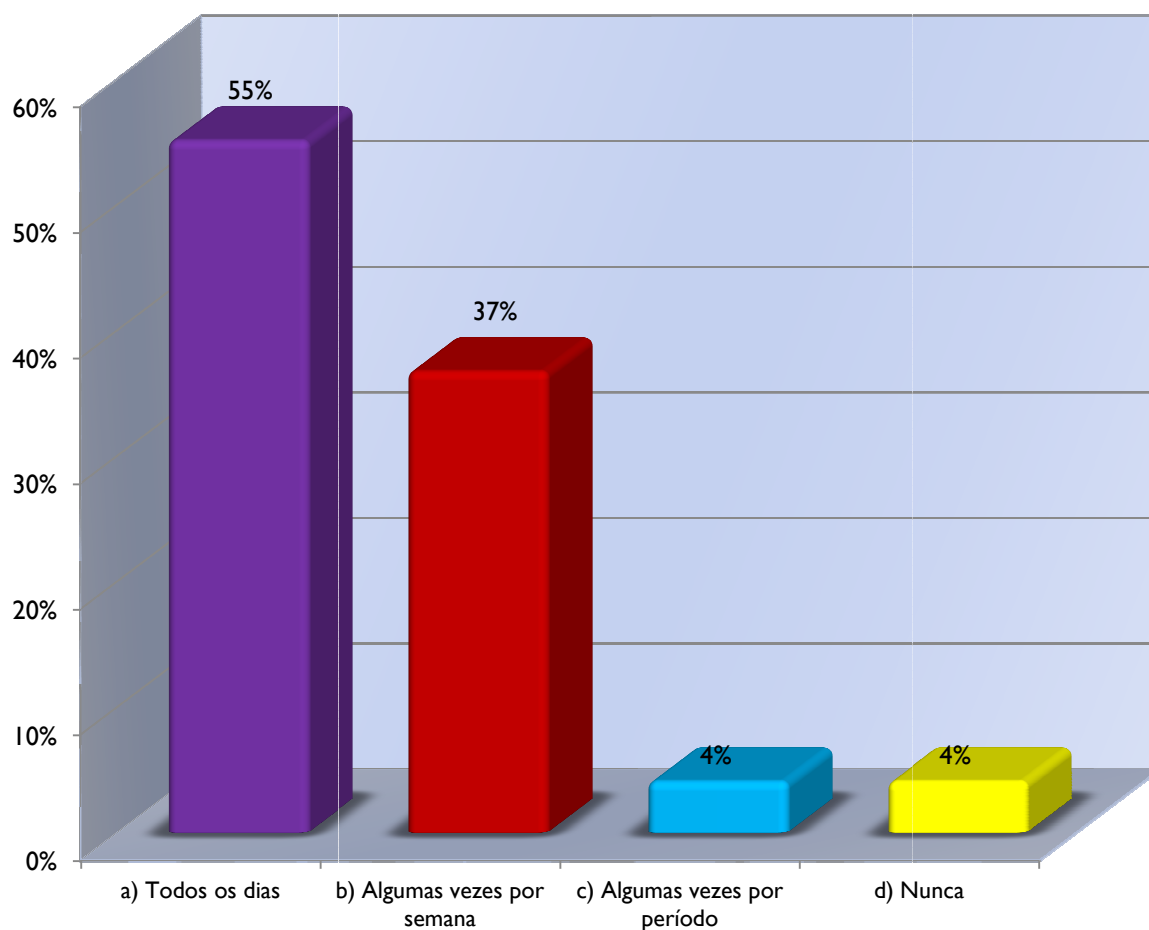
**III.4.14- Auxílio na realização dos trabalhos.**

Gráfico 37: Frequência relativa com que o encarregado de educação costuma auxiliar o educando na realização dos trabalhos de casa ou noutras atividades escolares.

Verifica-se pelo gráfico, que 55% dos inquiridos auxiliam, todos os dias, os seus educandos na realização de tarefas escolares, enquanto 37% auxilia algumas vezes por semana e, finalmente, 4% respondeu que algumas vezes por período ou nunca auxiliava o educando.



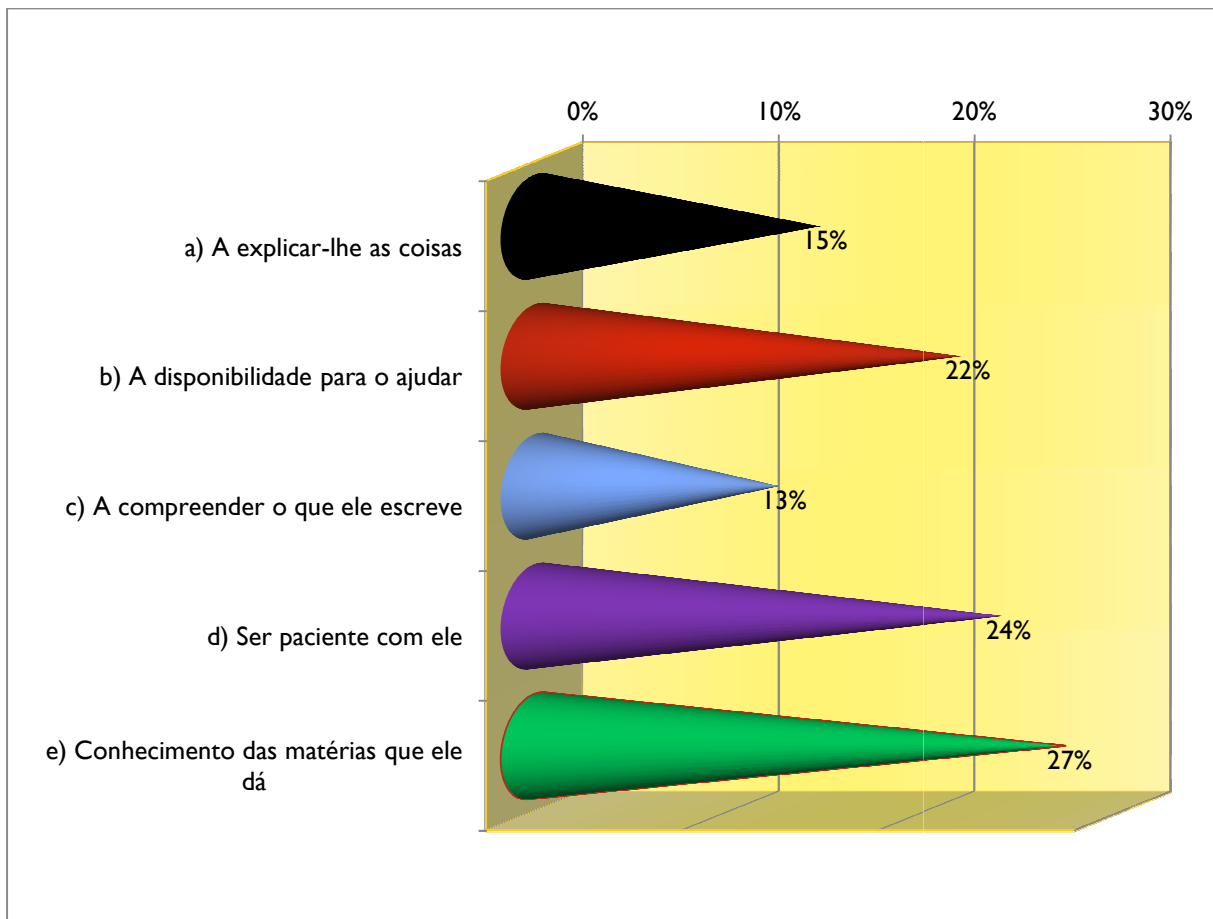
**III.4.15- Dificuldade sentidas no acompanhamento dos trabalhos escolares.**

Gráfico 38: Frequências relativas das dificuldades sentidas pelo encarregado de educação quando acompanha o educando nos trabalhos escolares.

O gráfico demonstra que dos inquiridos responderam à questão “Quais as dificuldades que sente quando acompanha o seu educando nos trabalhos escolares?”, 27% que o que dificulta a ajuda ao seu educando é não ter conhecimento das matérias que este dá nas aulas, 24% refere que é a dificuldade em ser paciente com a criança, 22% aponta a falta de disponibilidade para ajudar o aluno e, por fim, 13% assinala a dificuldade em perceber o que o seu educando escreve.

### III.4.16- Expetativas futuras

Das duas componentes do questionário, elaborou-se o seguinte gráfico com as respostas dos alunos e dos seus encarregados de educação:

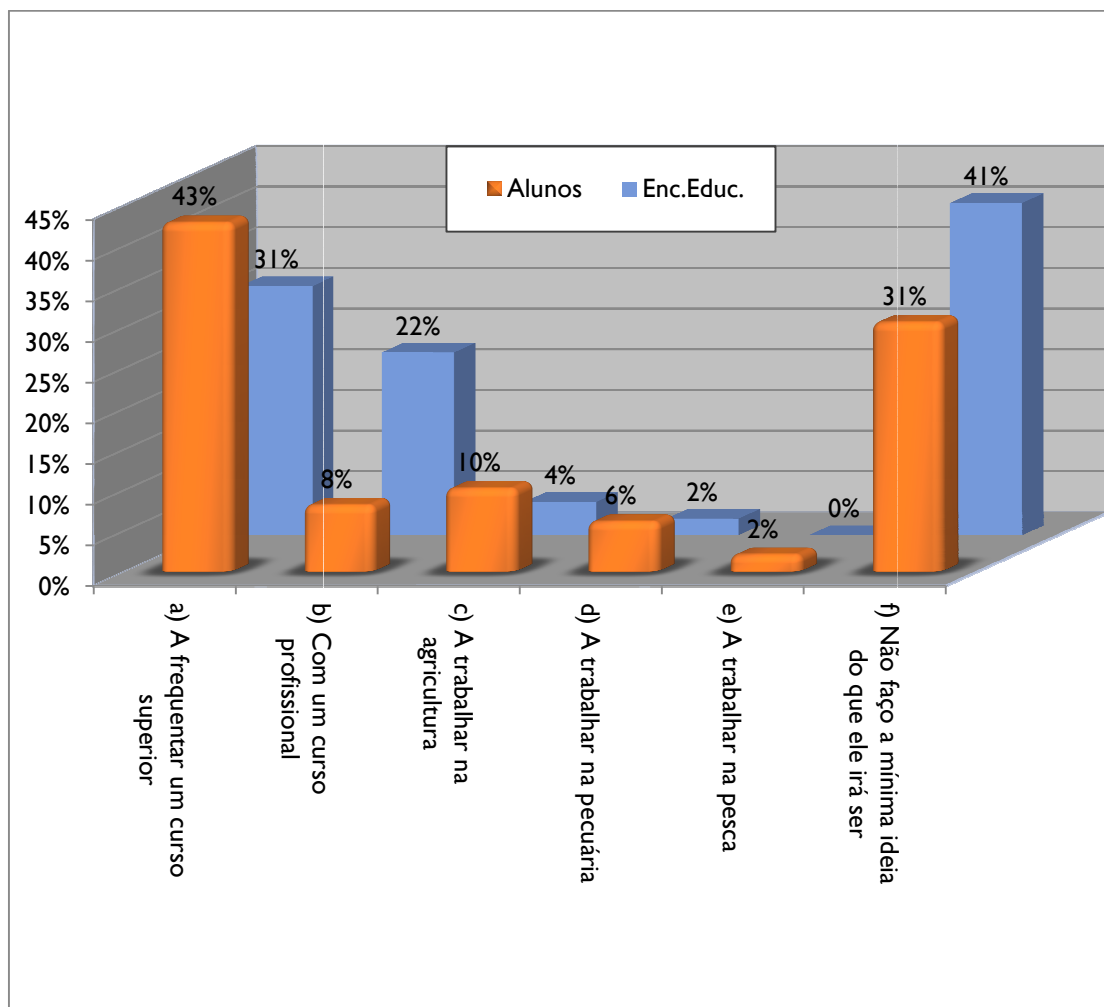


Gráfico 39: Frequências relativas das expetativas, em 10 anos, do educando e do encarregado de educação.

Os encarregados de educação consideram a frequência de um curso superior como principal expetativa (31%), à semelhança dos educandos com (43%). O curso profissional é considerado em 22% das respostas dos encarregados de educação, mas apenas por 8% dos educandos. A maioria dos encarregados de educação (41%) não possui perspetivas futuras para os seus educandos, nos educandos essa percentagem desce para 31%.

### III.5- Grau de inclusão dos alunos na escola

Para a determinação do grau de inclusão dos alunos na escola, foram utilizadas as frequências relativas de respostas dadas nas duas componentes do questionário, em questões seleccionadas (tabela 2).

Tabela 2: Questões consideradas como indicadoras para determinação do grau de inclusão do aluno na escola.

| Indicadores de inclusão  | Percentagem |
|--|-------------|
| <b>Componente dos alunos</b>   |             |
| 2- Quem te disse que tinhas dislexia?  | 65%         |
| b) Professor(a)  | 32%         |
| c) Psicólogo(a)  | 33%         |
| 6- Sentes-te apoiado, na sala de aula, ao realizares as tuas tarefas?                  | 90%         |
| Sim  | 55%         |
| Às vezes   | 35%         |
| 12- Achas essas medidas suficientes para te ajudarem?                                  | 86%         |
| Sim  | 86%         |
| 13- O que achas do teu desempenho na escola?   | 57%         |
| c) Bom   | 53%         |
| d) Muito Bom   | 4%          |
| 14 - Daqui a 10 anos:  | 51%         |
| a) vou estar na universidade   | 43%         |
| b) vou ter um curso profissional   | 8%          |
| <b>Componente dos encarregados de educação</b>   |             |
| 6. Quem diagnosticou a dislexia?   | 84%         |
| c) Professor   | 52%         |
| d) Psicólogo   | 31%         |
| 7.1. Se respondeu "Sim" qual?<br>(Procura de ajuda para o filho)                       | 90%         |
| Psicólogo(a)   | 66%         |
| Professor(a)   | 24%         |
| 8. Nessa altura, o seu educando beneficiou, logo, de algum tipo de apoio?              | 76%         |
| Sim  | 76%         |
| 8.1. Se respondeu "Sim", qual foi o apoio?   | 92%         |
| Apoio educativo  | 52%         |
| Psicólogo(a)   | 40%         |
| 13. Tem conhecimento das medidas especiais a que o seu educando é submetido na escola? | 78%         |
| Sim  | 78%         |
| 15. Sente-se satisfeito com o apoio que o seu educando recebe na escola?               | 73%         |
| Sim  | 73%         |
| 19. Daqui a 10 anos, como vê o seu educando?   | 53%         |
| a) A frequentar um curso superior  | 31%         |
| b) Com um curso profissional   | 22%         |

A partir das médias das frequências de cada um dos indicadores obteve-se o valor percentual de inclusão das crianças com dislexia de 74%, que por meio da tabela 1 (pág.81) corresponde a um grau de inclusão 4.

### III.6- Grau de envolvimento dos encarregados de educação

Para a determinação do grau de envolvimento dos encarregados de educação na formação dos seus educandos, foram utilizadas as frequências relativas de respostas dadas nas duas componentes do questionário, em questões selecionadas (tabela 3).

Tabela 3: Questões consideradas como indicadoras para determinação do grau de envolvimento dos encarregados de educação.

| Indicadores de envolvimento   | Percentagem |
|---|-------------|
| <b>Componente dos alunos</b>  |             |
| 10- Os teus pais ajudam-te a realizar os trabalhos escolares?   | 90%         |
| Sim   | 51%         |
| Às vezes  | 39%         |
| <b>Componente do encarregado de educação</b>  |             |
| 6. Quem diagnosticou a dislexia?  | 84%         |
| c) Professor  | 52%         |
| d) Psicólogo  | 31%         |
| 9. Sabe o que é dislexia?   | 90%         |
| Sim   | 90%         |
| 10.1. Por que meio teve conhecimento?<br>(sobre o que é a dislexia)   | 59%         |
| a) Pela escola  | 24%         |
| b) Pelo psicólogo   | 35%         |
| 11. Preocupa-se em informar-se sobre a dislexia?  | 88%         |
| Sim   | 88%         |
| 13. Tem conhecimento das medidas especiais a que o seu educando é submetido na escola?                                      | 78%         |
| Sim   | 78%         |
| 16. Mantém contatos frequentes com a escola?  | 96%         |
| a) Muitas vezes   | 35%         |
| b) Algumas vezes  | 61%         |
| 17. Com que frequência costuma auxiliar o seu educando na realização dos trabalhos de casa ou noutras atividades escolares? | 92%         |
| a) Todos os dias  | 55%         |
| b) Algumas vezes por semana   | 37%         |

A partir das médias das frequências de cada um dos indicadores obteve-se o valor percentual de envolvimento dos encarregados de educação de 84%, que por meio da tabela 1 (pág.81) corresponde a um grau de envolvimento 4.

## **Capítulo IV - Discussão dos resultados**

### *Discussão dos resultados*

Para o enquadramento sociodemográfico da amostra foi tido em consideração os dados dos questionários dos alunos e dos encarregados de educação. O género dos alunos alvos deste estudo apresentam uma ligeira maioria no sexo masculino com 53% (gráfico 2, pág. 84), enquanto uma grande fração dos encarregados de educação são do sexo feminino 86% (gráfico 19, pág.97), o que indicia uma maior disponibilidade deste género para assumir as responsabilidades inerentes a esta função. A idade dos alunos identificados com dislexia é maioritariamente de 10 e 11 anos de idade com 70% (gráfico 3, pág.85), os encarregados de educação, por sua vez, 37% encontram-se na faixa etária de 36 a 40 anos de idade (gráfico 20, pág.97), com uma diferença de idade entre estes que na sua maioria varia entre os 25 e os 30 anos, indicando um nível considerável de maturidade dos últimos, sem necessariamente apresentar um elevado envelhecimento. Tendo em consideração os escalões etários dos encarregados de educação, o nível de habilitações académicas é superior às legalmente exigidas (ver tabela 4), 39% possui o 9º ano de escolaridade, de salientar a elevada percentagem com grau de licenciatura (22%), note-se a inexistência de encarregados de educação sem habilitações e a reduzida percentagem de pessoas com um curso técnico (22%).

Tabela 4: Escolaridade mínima obrigatória em função da data de nascimento (POPH, 2013).

| <b>Data de nascimento</b>                           | <b>Escolaridade obrigatória</b> |
|---|---------------------------------|
| Até 31 de Dezembro de 1966                          | 4 anos de escolaridade          |
| Entre 1 de Janeiro de 1967 e 31 de Dezembro de 1980 | 6 anos de escolaridade          |
| A partir de 1 de Janeiro de 1981                    | 9 anos de escolaridade          |

As profissões dos encarregados de educação são, em grande maioria, do terceiro setor de atividade económica, representado por 65%, onde 48% são representados por profissões associadas ao setor público (gráfico 22, pág.99), sendo também expetável dado a importância que os serviços e o emprego público representam no arquipélago dos Açores. De salientar a importante fração de pessoas que se qualificaram como domésticas ou desempregadas, sendo todas do género feminino. Nenhum dos encarregados de educação

foi incluído no setor primário, podendo estar associado a outros membros do agregado familiar, contudo, estas respostas são congruentes com as reduzidas expectativas dos alunos e encarregados de educação com o trabalho futuro na agricultura, pecuária ou pesca (gráfico 39, pág.109).

As principais dificuldades detetadas nos alunos (70%), são na expressão escrita 37%, e na expressão oral, perante a turma, 33% (gráfico 4, pág.86). No entanto, apenas 2% apontaram a leitura como dificuldade. Esta situação pode ser uma consequência da escolha da dificuldade na escrita em primeiro lugar, devido às sérias dificuldades ortográficas e ao parco vocabulário (Shaywitz, 2008), não significando a inexistência de dificuldades na leitura. Estes resultados representam a perceção por parte do aluno e devendo ser encarado como tal, pode então mostrar uma desvalorização das dificuldades que estão na génese do problema, não as considerando assim tão graves.

“Para além dos problemas de leitura, a ortografia deficitária é frequentemente um sinal de dislexia. Ortografia e leitura estão intimamente ligadas. Para escrever corretamente, a criança depende das suas representações armazenadas de uma palavra e estas estão imperfeitas, no caso da dislexia. (...) À medida que a criança disléxica progride na escola, as dificuldades ortográficas persistem. (...) A análise de erros de ortografia frequentemente revela omissões de blocos de sons ou confusão na ordem dos sons. (...) As crianças disléxicas frequentemente têm caligrafias abomináveis...” (Shaywitz, 2008, p. 129)

A maioria dos alunos tomaram conhecimento que possuíam uma dificuldade denominada de dislexia através do psicólogo, em 33% dos casos, e pelos professores em 32% (gráfico 5, pág.87), enquanto 71% sabem o que é dislexia (gráfico 6, pág.88), existindo uma clara associação entre as respostas ( $p = 0,004$ ), bem como com o facto de 86% das crianças (gráfico 15, pág.93) sentirem que as medidas adotadas são as suficientes para os ajudarem ( $p = 0,007$ ). Estes resultados revelam um claro benefício de uma abordagem profissional, que não deixará de passar pela formação dos professores. Esta assume uma grande importância quando se analisa o gráfico 24 (pág.100) no qual mostra que 52% dos casos foram detetados pelos professores, enquanto 31% salienta a intervenção do psicólogo.

A idade, na qual foi detetada a dislexia, é maioritariamente no escalão dos 8 aos 9 anos de idade com uma frequência relativa de 39%, correspondendo às idades nas quais se espera uma leitura em voz alta fluente (gráfico 23, pág.99), 18% foi detetado no escalão

dos 6 aos 7 anos, que corresponde à fase de associação das palavras aos sons e decodificação de palavras desconhecidas. Contudo, encontra-se ainda 37% dos alunos no escalão dos 10 aos 11 anos nos quais foi detetada a dislexia, já numa fase que se espera que os alunos leiam para aceder a informações, ou pelo prazer de ler. Existem ainda dois casos de alunos com deteção de dislexia bastante tardia, um aos 12 anos e outro aos 14 anos de idade. Nestes casos, os alunos ficam seriamente penalizados pela deteção tardia das DA.

Das atividades escolares, os alunos expressaram uma preferência pelas atividades de pintura (gráfico 7, pág.88), nos questionários 6% escreveram ainda atividades associadas a educação física pelo que se incluiu esta categoria na análise quantitativa, considera-se que, no caso de esta categoria ter sido incluída nos questionários, teria sido alvo de uma maior frequência na escolha. A atividade de leitura apenas constitui uma das preferidas por parte dos alunos em 6%. Este resultado indica a necessidade de continuar a motivar estas crianças para atividades de leitura, como por exemplo com “Clubes de Leitura”, “Grupos de Representação”, “Música e Canto”, ou até um grupo de leitura, formado por alunos disléxicos mais velhos, ou ainda outras iniciativas. Os alunos mais velhos podem funcionar como bons tutores da leitura em voz alta, em que todos tiram benefícios, incluindo os motivacionais (Shaywitz, 2008).

No que diz respeito à necessidade, por parte dos alunos, de ajuda para a realização dos exercícios das aulas, 31% afirma que não necessita de ajuda, com uma maioria de 55% a reportar que, por vezes, sentem essa necessidade (gráfico 8, pág.89). No que diz respeito ao apoio recebido nas aulas, 55% dos alunos sentem-se apoiados, por outro lado, apenas 10% não se sentem apoiados (gráfico 9, pág.89). As respostas a estas duas questões encontram-se associadas ( $p = 0,0001$ ), podendo assim concluir que o apoio tem surtido um efeito no que diz respeito ao sentimento desse apoio nas crianças, este encontra-se associado ao grau de autoestima ( $p = 0,01$ ) em que com 70% dos alunos apresentam uma autoestima de grau 4. Verificou-se ainda uma tendência para a ocorrência de respostas negativas numa das escolas, sobretudo no que diz respeito ao sentimento de apoio na aula ( $p = 0,009$ ). O sentimento de apoio nas aulas e a perceção da necessidade de ajuda está associado à manutenção de um contato com a escola por parte dos encarregados de educação, com 78% de respostas afirmativas (gráfico 36, pág.106), como à tomada de conhecimento destas medidas especiais a aplicar aos seus educandos ( $p < 0,05$ ), ver gráfico



33, pág.104. O apoio que os alunos recebem nas aulas tem sido maioritariamente fora das aulas (64%), enquanto o apoio de um segundo professor na sala de aula foi uma medida adotada para 10% dos alunos, este número poderá ser indicador para eventuais oportunidades de melhoria (gráfico 10, pág.90). Apesar disso, a totalidade dos alunos afirmam que se esforçam para realizar as atividades sozinhos (gráfico 11, pág.91), o que pode ser considerado como um bom indicador de autoestima.

Os encarregados de educação demonstram que procuraram ajuda para os seus educandos em 90% dos casos em análise (gráfico 25, pág.100), sendo essa ajuda maioritariamente proveniente dos serviços de psicologia em 66% das respostas (gráfico 26, pág.101), e com 24% recorreram a um professor e apenas 10% reportaram o facto de terem recorrido a explicações externas.

Os encarregados de educação revelam que mantêm contatos frequentes com a escola (gráfico 36, pág.106), com uma frequência que qualificam de “muitas vezes” em 35% dos casos e de “algumas vezes” em 61% dos casos, estando associado ao facto de procurarem ajuda profissional para o seu educando ( $p = 0,0003$ ). Esta procura está ainda associada à tomada de conhecimento das medidas especiais dedicadas aos alunos (gráfico 33, pág.104), que ocorre em 78% dos casos ( $p = 0,03$ ). Segundo estes, as medidas aplicadas aos alunos (gráfico 34, pág.105) consistem sobretudo num maior apoio do professor na aula (30%), em mais tempo concedido para concluir as tarefas (27%), no apoio do serviço de psicologia (26%), sendo estas satisfatórias para 73% dos casos (gráfico 35, pág.106).

Os encarregados de educação afirmam que, logo após o diagnóstico os seus educandos beneficiaram de apoio, em 76% dos indivíduos (gráfico 27, pág.101), dos quais 52% dos alunos beneficiaram de apoio educativo e 40% do apoio psicológico, entretanto 8% reportaram que recorreram a explicações particulares, para ajudar os seus educandos (gráfico 28, pág.102).

Os encarregados de educação afirmam 90% que sabem o que é dislexia (gráfico 29, pág.102), tendo obtido conhecimento sobre essa dificuldade sobretudo por meio do psicólogo e pela escola (gráfico 30, pág.103), sendo de salientar que 17% informou-se recorrendo a livros, enquanto 16% informou-se pela internet. Os encarregados de educação que sabem o que é a dislexia normalmente procuram obter informações complementares

em 88% das vezes (gráfico 31, pág.103), estando estes associados ( $p = 0,0006$ ), a atual procura de mais informações consiste na troca de ideias com outras pessoas 38% das vezes, enquanto o uso de livros é referido 23% das vezes, contudo um grupo de 35% dos encarregados de educação recorre à internet para a partilha e pesquisa de informações (gráfico 32, pág.104). A troca e partilha de informações com outras pessoas é de salutar, por outro lado, que se corre o risco de difundir os “mitos” da dislexia, tal como o das “letras ao contrário”, ou “leitura em espelho”, ou “inversão na escrita”, ou o “uso da mão esquerda”, entre outros, que podem desacreditar um diagnóstico já feito, pelo que se recomenda a consulta de fontes fidedignas, tal como os livros ou sítios de internet de referência.

Os alunos percecionam que habitualmente demoram cerca de 30 min a fazer os trabalhos de casa (55%), enquanto apenas 31% demoram 1 hora a terminá-los e um aluno indicou que demorava mais de duas horas (gráfico 12, pág.91). O tempo referido pode ser explicado pelo facto de 90% dos alunos afirmarem que são ajudados na realização dos trabalhos de casa em que 43% dessa fração afirma que essa ajuda não é constante (gráfico 13, pág.92), o que é corroborado pelo questionário feito aos encarregados de educação onde maior parte responde que ajuda os filhos todos os dias (51%) e algumas vezes por semana em 37% dos casos (gráfico 37, pág.107), o que demonstra um acompanhamento frequente dessas tarefas por parte dos encarregados de educação ( $p = 0,002$ ). Estes reportam várias dificuldades ao acompanhar os educandos na realização dos trabalhos de casa (gráfico 38, pág.108), desde o conhecimento das matérias abordadas nas aulas (27%), à necessidade de ter paciência com as dificuldades apresentadas pelos seus educandos (24%), que têm inerente a dificuldade em ter disponibilidade de tempo para ajudar (22%), em explicar as coisas (15%) e na compreensão da escrita (13%). Estes dados, bem como os obtidos quanto à procura de informação sobre a dislexia, permitem inferir uma eventual necessidade de auxiliar os encarregados de educação com informação sobre como podem promover a compreensão da leitura, uma vez que este é um processo penosamente lento para a criança disléxica. Os encarregados de educação terão de ser encorajados a criar com as crianças, hábitos regulares de leitura conjunta nos quais devem incluir a interpretação da mesma.

Os alunos referem que os professores lhes dedicam um maior apoio em 38% dos casos e lhes facilitam com mais tempo para terminarem as tarefas em 35% das respostas, é de salientar que apenas 10% referiram o apoio do professor (gráfico 14, pág.93), apesar disso 86% entendem que as medidas são suficientes para os ajudarem nas suas DA (gráfico 15, pág.93), esta está associada ao conhecimento que os pais têm das medidas ( $p = 0,0008$ ) e à satisfação dos mesmos com o apoio prestado aos seus educandos ( $p = 0,004$ ). Esta associação poderá ser uma consequência de uma comunicação eficiente entre a escola, encarregados de educação e aluno.

As expetativas dos alunos podem ser qualificadas como boas (gráfico 39, pág.109), com 43% a ambicionarem frequentar um curso superior, sendo estas superiores às dos encarregados de educação, com 31% a considerar o curso superior no futuro do seu educando, a incerteza quanto ao futuro destes alunos é expressa pelos encarregados de educação (41%) e pelos alunos (31%). Esta poderá ainda estar relacionada com o facto de os encarregados de educação considerarem a possibilidade dos seus educandos obterem uma qualificação de curso profissional (22%) enquanto essa é considerada por menos de metade desse número (8%) de alunos. A reduzida escolha das atividades do setor primário pode estar relacionada com o facto de a maior parte dos encarregados de educação laborarem em atividades do setor terciário, aqui categorizada por “Serviços”, “Comércio” e “Público” (gráfico 22, pág.99).

Cerca de metade dos alunos (53%) qualificam o seu desempenho na escola de *Bom*, e com 4% com a opinião de *Muito bom* (gráfico 16, pág.94). No entanto, note-se que nenhum dos alunos considera o seu desempenho de *Insuficiente*. Estes resultados são positivos e revelam a boa inclusão destes alunos na escola, como também estão associados com o grau de autoestima sentido pelos alunos (gráfico 18, pág.96).

Nas respostas às questões indicadoras de uma autoestima positiva ou negativa (gráfico 17, pág.95), as dificuldades de expressão estão patentes nas questões “4- *Fico ansioso quando tenho de falar em público*”, “6-*Fico nervoso quando tenho de ler em voz alta*” e “17-*Sou o chefe nas brincadeiras e nos jogos*” com frequências de respostas indicadoras de autoestima negativa de 55%, 57% e 84% respetivamente, o que indicia a necessidade de aumentar o trabalho com atividades de leitura e treino da oralidade, mesmo em âmbito extracurricular (exemplos de atividades de leitura na pág.115). Apesar de 55% dos alunos

afirmarem que demoram cerca de trinta minutos para completar os trabalhos de casa, 39% dos mesmos afirmam “15-Levo muito tempo a acabar os meus trabalhos de casa”, não se afigura que as atividades escolares sejam um fator motivacional nestas crianças, o que indica a necessidade de introduzir outras atividades como recompensadoras da dedicação e paciência. Uma fração de 51% dos alunos reporta “10- Os meus pais são muito exigentes comigo”, estes alunos podem percecioner a atenção despendida pelos encarregados de educação como uma exigência elevada, 51% a 55% dos encarregados de educação ajudam os seus educandos nos trabalhos de casa (gráfico 13 pág.92 e gráfico 37 pág.107). Nestes casos os encarregados de educação deverão ter uma particular atenção na gestão dos níveis de ansiedade da criança, sem perder oportunidades para elogiar a criança sempre que tal seja merecido, pode-se identificar um passatempo junto da criança de modo a possibilitar momentos de diversão ou de desenvolvimento de um talento ou habilidade particular, o interesse numa atividade física ajuda a criança a percecionar aspetos positivos, vendo-se como uma pessoa vitoriosa. De notar que 41% dos alunos afirmam que “16- Não gosto de estar na escola” o que contrasta com os restantes resultados que apresentam uma média de 78% de respostas indicadoras de autoestima positiva, este indicador indicia a necessidade de diversificar o dia-a-dia do aluno com algumas atividades lúdico-pedagógicas.

Em termos globais o grau 4 de autoestima representa 71% dos alunos, o grau 5 e 3 em igualdade com 12% das respostas, o grau 1 e 2 em igualdade com 2%. Com uma média de 78% de respostas positivas a autoestima da amostra pode ser qualificada de *Boa* (tabela 1). Mais de 90% dos alunos responderam positivamente (em autoestima) às questões “8- Tenho muitos amigos na minha turma”, “11- Gosto de mim como sou”, “13- Estou sempre pronto a ajudar os outros”, “14- Sou feliz”, “19- Podem confiar em mim”, “21- Sou apoiado pela minha família”, “22- As pessoas gostam da minha companhia”, “24- Sei que tenho de me esforçar mais” e “25- Sou capaz de fazer muitas coisas bem”, sendo bons indicadores de um bom ambiente global. Apesar da autoestima dos alunos ser globalmente boa, nota-se ainda dois casos nos quais foram encontradas autoestimas muito baixas, um de 20% e outro de 36% (grau 1 e 2 respetivamente). Estes, apesar de estatisticamente irrelevantes, não deixam de ser humanamente importantes, merecedores de toda a nossa atenção.

## **Capítulo V - Linhas futuras de Investigação**

***Linhas futuras de Investigação***

Em futuros estudos da área da educação, considera-se de interesse acrescido o alargamento das questões formuladas no âmbito da autoestima para alunos com outras necessidades educativas e para alunos que não apresentem DA significativas permanentes, de modo a que seja possível estabelecer não só uma referência para os resultados mas também para que possibilite a análise da evolução temporal desses índices.

Avaliar estratégias de inclusão, em função de uma avaliação das dificuldades por meio de testes padronizados, a um largo número de alunos identificados com dislexia, de modo não só a determinar as suas reais dificuldades e eventual génese, como para avaliar a adequabilidade das estratégias aplicadas. Um estudo de âmbito transversal será uma mais-valia numa futura avaliação da inclusão de crianças com dificuldades de leitura e escrita.

## **Conclusões**

## **Conclusões**

O presente trabalho de investigação contribuiu para o conhecimento da inclusão de alunos com dislexia numa escola que se quer cada vez mais “humana”, dando lugar a uma reflexão, que poderá contribuir para a melhoria do tratamento e acompanhamento destes alunos. Este constituirá mais um meio de sensibilização dos principais intervenientes no processo educativo sobre a importância dos papéis que cada um desempenha para a melhoria das competências destes na sua inclusão.

Pode-se concluir que o grau de inclusão das crianças com dislexia pode ser qualificado de *Bom*, no qual se salienta o papel dos SPO e sobretudo dos professores, na deteção dos indícios de dislexia, na informação aos encarregados de educação, na aplicação de medidas educativas especiais, bem como no apoio prestado nas aulas. Uma escola inclusiva não trata todos por igual, respeita as diferenças, acolhendo-as no seu meio, sendo os professores o principal motor desse acolhimento inclusivo. A sensibilização para a diferença não poderá descuidar a formação e o conhecimento técnico sobre as estratégias para mitigar as dificuldades de leitura.

Apesar dos bons resultados globais de inclusão, existem exceções, estatisticamente irrelevantes, mas não menos importantes, que permitem referir que uma não deteção de dificuldades de leitura nos primeiros anos de aprendizagem escolar, implica sérias consequências para os alunos, não só nas disciplinas diretamente ligadas à língua mas também nas restantes. O papel dos professores na deteção de eventuais casos é fundamental, mesmo a título preventivo, desde que devidamente validados pelos serviços de psicologia e orientação.

Pode-se afirmar que uma escola para todos deverá estar imbuída de uma consciência de comunidade, uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização para obviar as necessidades dos outros. Promover a educação ao longo da vida, organizar sistemas de creditação de competências e saberes, adaptar pedagogias e ritmos de formação, estes devem estar, cada vez mais, na ordem do dia, acessíveis a um número crescente de pessoas.

Relativamente ao acompanhamento dos alunos disléxicos, por parte dos seus encarregados de educação, pode-se qualificar com um grau de *Bom*, quer por meio da



ajuda na realização dos trabalhos escolares, como também com a procura de participação e tomada de conhecimento de informações referentes às dificuldades de aprendizagem do seu educando, mantendo um contato frequente com a escola. Estas condições relacionais são de elevada importância para a inclusão da criança com dislexia. Contudo, resta salientar oportunidades de melhoria, como a eventual necessidade de melhorar a integração destes encarregados de educação nas suas comunidades escolares, nomeadamente pela criação de grupos de apoio com a inclusão destes, na partilha de informação de fonte fidedigna, sobre as melhores estratégias a adotar para melhorar as capacidades de leitura dos seus educandos.

Tendo em consideração o âmbito amostral do presente estudo, pode-se concluir que as crianças com dislexia, a frequentar o 2º ciclo do ensino básico, têm consciência que possuem DA, dando mais importância às dificuldades de expressão escrita, mas têm a tendência para desvalorizar as dificuldades na leitura, e é esta que está na génese dos seus problemas na expressão oral e escrita.

O presente estudo permite concluir que, de um modo global, os alunos possuem uma autoestima qualificada de *Boa*, com motivação para persistir no seu percurso académico ultrapassando estas dificuldades, com a ajuda dos encarregados de educação e da restante comunidade educativa. Pode-se afirmar que o grau de autoestima contribui como fator potenciador de aprendizagens, contudo, deve-se reforçar o trabalho no sentido de colmatar as suas dificuldades de leitura, de modo a que em consequência disso se consiga melhorar a expressão oral e escrita do aluno. Esta melhoria é um processo gradual e lento, exigindo persistência, paciência e compreensão dos educadores. O dia-a-dia da criança poderá incluir atividades extracurriculares adequadas aos gostos e interesses destas, de modo a ter vivências que desenvolvam a sua consciência fonológica, por exemplo, em clubes lúdico-didáticos, ou atividades desportivas nas quais a criança se evidencie, mantendo assim a integração no seu meio social e a sua autoestima.

O facto das crianças assinalarem como principal dificuldade a de expressão escrita e oral, pode ser revelador de uma eventual ênfase dada pelos professores nestas componentes, podendo estar relacionado com as deficiências na formação dos professores recentemente referida por Leite (2012), no que diz respeito à eventual desvalorização da

leitura como principal componente a colmatar na abordagem pedagógica específica a estas crianças.

Evidencia-se a necessidade de promover os hábitos de leitura assistida, de modo a fortalecer a base do sistema linguístico que é a fonologia. As dificuldades de leitura implicam muitas vezes dificuldades noutras disciplinas para além da disciplina de “Português”. Os resultados negativos na sua aprendizagem, podem dar origem a baixa autoestima, ou até, ao abandono escolar.

Nos períodos de crise, os mais fragilizados acabam, muitas vezes, por ter de prescindir dos seus sonhos, quando se constata que a maioria dos alunos aspira os mais altos níveis de educação, lamenta-se que as aspirações dos encarregados de educação sejam diminuídas pela incerteza do futuro e dos tempos difíceis que se advêm.

As crianças identificadas com dislexia não têm de prescindir dos seus sonhos e aspirações. Estas não devem ser intencionalmente direcionadas para áreas que carecem de ambição académica, devem sim ser ajudadas a perceber que têm à sua disposição um amplo leque de opções (Shaywitz, 2008).

A escola, como verdadeira experiência educativa, fará com que todos se sintam integrados. Os alunos de hoje serão os membros influentes dessa mesma comunidade do amanhã. Se hoje forem habituados a ver todas as crianças, independentemente das suas diferenças, como seus colegas e parceiros de brincadeira, a sociedade amanhã será muito mais tolerante e muito mais inclusiva.

**Bibliografia**

- Ambrósio, M. T. (1999). *Parecer nº 1/99 do Conselho Nacional de Educação: Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido em Novembro de 2013, de [http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/parecer\\_cne\\_1999.pdf](http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/parecer_cne_1999.pdf)
- American Psychiatric Association. (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4.<sup>a</sup> ed.). Washington DC: APA.
- Antunes, N. L. (2012). *Mal-entendidos, da hiperatividade à síndrome de asperger, da dislexia às perturbações do sono. As respostas que procura* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Verso de Kapa.
- Araújo, S. S. (1995). *Documento síntese EURYDICE: A luta contra o insucesso escolar, um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Azcoaga, J. E. (1981). *Del lenguaje al pensamiento verbal*. México: Editora el Ateneo, S.A.
- Azcoaga, J. E., Bello, J. A., Citrinovitz, J., Derman, B., & Frutos, W. M. (1981). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Azcoaga, J. E., Derman, B., Iglesias, P. A., & Barletta, M. M. (1979). *Alteraciones del aprendizaje escolar: diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Belmont, I., & Belmont, L. (1980). Is the slow learner in the classroom learning disabled? *Journal of Learning Disabilities*, 13(9), 32-35.

- Berenguer, X. (1994). Viol et vol des cultures: un aspect de la dégradation des termes de l'échange culturel entre les nations. In A. Desvallées, *Collection museologia: Vagues, une anthologie de la nouvelle museologie* (Vol. 2). Lyon: Diffusion Presses Universitaires de Lyon.
- Botas, L. S. (2012). Perspetiva dos docentes de 1º CEB/educação especial face à inclusão dos alunos com perturbações de leitura e escrita/dislexia nas aulas de língua portuguesa e ao recurso à literatura infantil no seu processo de ensino/aprendizagem. *Dissertação final do Curso de Mestrado em Educação Especial do Domínio Cognitivo e Motor*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carmo, H. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Carneiro, S. R. (2011). Atitude dos pais e professores em Crianças com Dislexia. *Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Carochinho, D. J. (2013). Métodos e técnicas de investigação e análise de dados em educação. *Apresentações das aulas*. Aveiro: ISCIA.
- Castanedo Secadas, C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la educacion especial*. Madrid: Editora CCS.
- Cerqueira, J. J. (17 de Março de 2014). *Dislexia*. Obtido de PT MEDICAL: <http://www.ptmedical.pt/dislexia/>
- Correia, L. M. (1995). A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular. *Comunicação apresentada na conferência Aspectos Psicossociais da Educação Especial*. Braga: Universidade do Minho.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (Setembro de 1999). O papel da escola na transição para a vida activa de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Sonhar*, pp. 2-3.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem, Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cuetos, F. V. (2006). *Psicologia de la Lectura: Diagnóstico y tratamiento de los transtornos de la lectura*. Barcelona: Praxis.
- Dawkins, R. (2001). Um Direito Humano Essencial. In S. Griffiths, *Previsões, 30 Grandes Mestres Pensam o Futuro* (p. 307). Viseu: Difel.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. ( de 7 de Janeiro). *Diário da República n.º 4, Série I*. Ministério da Educação: Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio, *Diário da República*, n.º 91, Série I.
- Deheane, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Escudero, M. (1988). La innovación y la organización escolar. In R. Pascual, *La gestión educativa, ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Madrid: Editora Narcea Congreso Mundial Vasco.
- Fonseca, V. (Julho de 1999a). Novos desafios da formação e da qualificação dos recursos humanos no contexto da sociedade cognitiva. *Formar*(32), pp. 3-15.
- Fonseca, V. (1999b). *Uma introdução as dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2001). *Contar histórias de sílabas*. Lisboa: Colibri.

Gabinete de Comunicação do Ministério da Educação. (2009). Alunos com dislexia são apoiados. *Comunicado em resposta ao artigo "Alunos com dislexia ficaram sem apoio" de Clara Vasconcelos publicado no Jornal de Notícias de 20 de Maio de 2009*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de [http://www.appdae.net/documentos/informativos/ME\\_Dislexia\\_09.pdf](http://www.appdae.net/documentos/informativos/ME_Dislexia_09.pdf)

Galaburda, A. M., & Cestnick, L. (2003). Dislexia del Desarrollo. *Revista Neurologia*, 36(Supl. 1), s3-9.

Geraldi, J. W. (1991). Escrita, uso da escrita e avaliação. In J. W. Geraldi, *O texto na sala de aula: Leitura & Produção*. Cascavel PR: Assoeste.

Goleman, D. (2001). *Temas e debates: A inteligência emocional*. Lisboa: Atividades Editoriais.

Hadji, C. (2001). *Pensar e Agir a Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Hauenschield, A. (1994). Postface. In A. Desvallées, *Collection museologia: Vagues, une anthologie de la nouvelle museologie* (Vol. 2, p. 565). Lyon: Diffusion Presses Universitaires de Lyon.

Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Kirk, S., & Bateman, D. (1962). Diagnosis and Remediation of Learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.

Leite, S. (2012). Dyslexia Through the Eyes of Primary School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(1), 41-46.

- Lopes, M. C. (2011). Atitude dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico face à inclusão de alunos com dislexia no ensino regular. *Dissertação para obtenção de grau de mestre da em Educação Especial*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Marinho, G. (4 de Outubro de 2008). *Sistema Nervoso*. Obtido em Novembro de 2013, de Biologia online: <http://blog.clickgratis.com.br/sosbiologia/>
- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. Obtido de [http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne\\_europe\\_pt.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_pt.pdf)
- Meneses, M. A. (Julho de 2007). Dislexia: Perceber o que os meus olhos vêem. Porto: Universidade Lusíada do Porto. Obtido em Novembro de 2013, de [http://dislexia.epaveiro.edu.pt/documentos/projecto\\_final\\_dislexia.pdf](http://dislexia.epaveiro.edu.pt/documentos/projecto_final_dislexia.pdf)
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). *Report on learning disabilities and young children: identification and intervention*. National Joint Committee on Learning Disabilities. Obtido de <http://www.nasponline.org/advocacy/LDYoungChildren.pdf>
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. A. (1995). *Dislexia e disortografia numa perspetiva psico-sociolinguística, investigação teórica e empírica*. Coimbra: Fundação Calouste Goulbenkian - Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

- POPH. (Novembro de 2013). *Escolaridade Obrigatória*. Obtido de Programa Operacional Potencial Humano: <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=389&newsID=1202>
- Ramus, F. (2004). Neurobiology of Dyslexia: a reinterpretation of the data. *Trends in Neurosciences*, 27(12), 720-726.
- Ribeiro, A. B., & Baptista, A. I. (2006). *Dislexia, compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra: Quarteto.
- Rocha, B. P. (2004). *A criança disléxica*. Lisboa: Fim de século.
- Rodrigues, M. E. (2012). A perceção dos professores do 1º ciclo face aos métodos de leitura e escrita em crianças disléxicas. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rosseau, J. J. (1988). *O Emílio*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Santomé, J. T. (Novembro de 1999). Currículos flexíveis: A urgência de uma revisão da cultura e do trabalho nas escolas. *A Página da Educação*, pp. 4-8.
- Shaywitz, S. E. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto editora.
- Shaywitz, S. E., & Marshall, A. (2003). *Brain Scans Show Dyslexics Read Better with Alternative Strategies*. Obtido de Davis Dyslexia Association International: [http://www.dyslexia.com/science/different\\_pathways.htm#ixzz2k73UWvb5](http://www.dyslexia.com/science/different_pathways.htm#ixzz2k73UWvb5)
- Sociedade Gaúcha de Aperfeiçoamento Biomédico e Ciências da Saúde. (Novembro de 2013). *Sistema Nervoso e Origem do SN*. Obtido de SOGAB - Sociedade Gaúcha de Aperfeiçoamento Biomédico e Ciências da Saúde: <http://www.sogab.com.br/anatomia/sistemanervosojonas.htm>



- Solovieva, Y., & Rojas, L. Q. (2008). *Enseñanza de la lectura: método práctico para la formación lectora*. Mexico: Trillas.
- Sousa, L. X. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família: uma perspectiva sistêmica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Spender, D. (2001). Um direito humano essencial. In S. Griffiths, *Previsões, 30 Grandes Mestres Pensam o Futuro* (p. 307). Viseu: Difel.
- Sullivan, R. (1994). Le musée, un “object” moral. In A. Desvallées, *Collection museologia: Vagues, une anthologie de la nouvelle museologie* (Vol. 2, p. 281). Lyon: Diffusion Presses Universitaires de Lyon.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20(5), 714-730.
- Thomson, M. E. (1992). *Dislexia: Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza Psicología.
- UNESCO. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO. (1994). Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

***APÊNDICE A***

-

***PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ÀS ESCOLAS***

**Maria da Conceição Marques da Silveira**

Rua Nova do Carmo, Lt.4, n.º7, R/C-Esq.

Horta (Matriz)

9900-130

Presidência do Conselho Executivo de .....

.....

.....

.....

.....

....

**Assunto:** Autorização para investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor.

Exma. Senhor(a) Presidente do Conselho Executivo

Encontro-me a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, na Escola Superior de Educação João de Deus, na qual estou a desenvolver uma investigação sob a temática *Uma Escola para Todos: Dislexia e Inclusão Escolar*.

No âmbito deste trabalho será necessário o desenvolvimento do estudo por meio de questionários a alunos e aos respetivos encarregados de educação, sendo assim, venho por este meio solicitar a V<sup>a</sup> Exa. autorização para aplicação dos respetivos questionários.

A participação é voluntária, sendo enviado aos Encarregados de Educação uma Declaração de consentimento para a realização dos questionários aos seus educandos.

Serão sempre respeitados os princípios de anonimato dos participantes. Os dados pessoais recolhidos, serão manuseados de forma sigilosa.

Desde já muito obrigada pela cooperação e a atenção dispensada.

Pede deferimento de V<sup>a</sup> Exa.

.... de ... de ...

---

Maria da Conceição Marques da Silveira

***APÊNDICE B***

-

***PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO***

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação

Eu, Maria da Conceição Marques da Silveira, estou a realizar uma pesquisa relacionada com o tema “*Uma Escola para Todos: Dislexia e Inclusão Escolar*”, com alunos da escola.

Nesse âmbito, venho solicitar a sua autorização para a colaboração do seu educando para preencher um questionário, que lhe será facultado pela diretora de turma ou por mim.

A participação é voluntária e serão sempre respeitados os princípios de anonimato dos participantes. Os dados pessoais recolhidos, serão manuseados de forma sigilosa.

Desde já muito obrigada pela sua cooperação e a atenção dispensada.

Melhores Cumprimentos.

Atenciosamente,

.... de ... de ...

---

Maria da Conceição Marques da Silveira



Eu, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, ano \_\_\_\_\_ turma \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

autorizo ☐ Não autorizo ☐ o meu educando a colaborar, por meio de um questionário, num estudo relacionado com o tema “*Uma Escola para Todos: Dislexia e Inclusão Escolar*”.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Ass. \_\_\_\_\_

*APÊNDICE C*

-

*QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS*

Nº

Este não é um trabalho para avaliação. Não há respostas corretas e incorretas. O que se pretende é que sejas sincero(a). Toda a informação será confidencial. Obrigada pela tua colaboração.

### Parte I – Quem sou

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: \_\_\_\_anos

Lê as frases e responde com um **x** às alíneas que vai ao encontro da tua opinião.

### Parte II - Como sou?

1- Quais são as dificuldades que mais sentes?

- a) A ler ☐
- b) A escrever ☐
- c) A ser capaz de fazer uma apresentação oral em frente à turma ☐
- d) Nervos quando o professor faz perguntas ☐
- e) Ficar preocupado quando há testes ☐
- f) Em concentrar ☐
- g) Lembrar-me do que aprendo ☐
- h) Em trabalhar em grupo ☐



2- Quem te disse que tinhas dislexia?

a) Pais ☐

b) Professor(a) ☐

c) Psicólogo(a) ☐

3- Sabes o que é dislexia?

Sim ☐

Não ☐

4- Que tipo de atividades escolares gostas mais de fazer?

a) Ler em voz alta ☐

b) Escrever ☐

c) Resolver Crucigramas ☐

d) Pintar ☐

e) Tocar música ☐

f) Outras: \_\_\_\_\_

5- Costumas precisar de alguém que te ajude a fazer os exercícios na aula?

Sim ☐

Não ☐

Às vezes ☐

6- Sentes-te apoiado, na sala de aula, ao realizares as tuas tarefas?

Sim ☐

Não ☐

Às vezes ☐

7- Que tipo de apoio tens na escola?

a) Dois professores na sala de aula ☐

b) Psicólogo da escola ☐

c) Apoio fora da sala de aula ☐

a) Outras: \_\_\_\_\_

8- Esforças-te para realizar as atividades escolares sozinho(a)?

Sim ☐

Não ☐

9- Quanto tempo levas a fazer os trabalhos de casa?

a) 15 min ☐

b) 30 min ☐

c) 1 hora ☐

d) 2 horas ☐

e) Mais do que 2 horas ☐

10- Os teus pais ajudam-te a realizar os trabalhos escolares?

Sim ☐

Não ☐

Às vezes ☐

11- O que é que é feito para ti, para melhorares as tuas dificuldades? (**escolhe uma ou várias opções**)

- a) Mais tempo para terminar as tarefas ☐
- b) Fichas de trabalho mais curtas ☐
- c) Testes diferentes ☐
- d) Apoio do psicólogo ☐
- e) Maior apoio do teu professor ☐

12- Achas essas medidas suficientes para te ajudarem?

Sim ☐ Não ☐

13- O que achas do teu desempenho na escola:

- f) Insuficiente ☐
- g) Suficiente ☐
- h) Bom ☐
- i) Muito Bom ☐

14- - Daqui a 10 anos:

- d) vou estar na universidade ☐
- e) vou ter um curso profissional ☐
- f) vou trabalhar na agricultura ☐
- g) vou trabalhar na pecuária ☐
- h) vou trabalhar na pesca ☐
- i) Não faço a mínima ideia do que vou ser ☐

Este não é um trabalho para avaliação. Não há respostas corretas e incorretas. O que se pretende é que sejas sincero(a). Toda a informação será confidencial. Obrigada pela tua colaboração.

j) Outra: \_\_\_\_\_

### Parte III – O que sinto

Sim Não

1- Tenho sorte ..... ☐ ☐

Lê as seguintes frases e coloca um **X**, ou no **Sim**, ou no **Não**, ao que realmente sentes.

- |  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 2- Não faço amigos com facilidade.....                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3- Sou tímido .....                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4- Fico ansioso quando tenho de falar em público ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5- Sou um membro importante na minha família .....     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6- Fico nervoso quando tenho de ler em voz alta .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7- Os meus amigos aceitam as minhas ideias.....        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8- Tenho muitos amigos na minha turma.....             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9- Fazem troça de mim .....                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10- Os meus pais são muito exigentes comigo .....      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11- Gosto de mim como sou.....                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12- Sinto que os meus colegas afastam-se de mim .....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13- Estou sempre pronto a ajudar os outros.....        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14- Sou feliz.....                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sim Não

- |  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 15- Levo muito tempo a acabar os meus trabalhos de casa..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16- Não gosto de estar na escola .....                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17- Sou o chefe nas brincadeiras e nos jogos .....           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18- Na aula, sou sempre o último a terminar as tarefas ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19- Podem confiar em mim.....                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20- Desisto facilmente .....                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21- Sou apoiado pela minha família .....                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22- As pessoas gostam da minha companhia .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23- Sinto-me diferente dos outros.....                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24- Sei que tenho de me esforçar mais .....                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25- Sou capaz de fazer muitas coisas bem .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



*APÊNDICE D*

-

*QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO*

Este não é um trabalho para avaliação. Não há respostas corretas e incorretas.

O que se pretende é que seja sincero(a). Toda a informação será confidencial.

Obrigada pela sua colaboração

Encarregado de educação:

1. Sexo :

Masculino ☐

Feminino ☐

2. Idade: \_\_\_\_anos

3. Habilitações Académicas:

a) Sem habilitações ☐

b) 4º ano ☐

c) 9º ano ☐

d) 12º ano ☐

e) Curso técnico ☐

f) Licenciatura ☐

4. Profissão: \_\_\_\_\_

Após ler atentamente, responda às seguintes perguntas:

5. A partir de que idade foi detetado dislexia no seu educando?

Aos \_\_\_\_anos

6. Quem diagnosticou a dislexia?

a) Família ☐

b) Amigos ☐

c) Professor ☐

d) Psicólogo ☐

7. Procurou ajuda para o seu filho?

a) Sim ☐ Quais? \_\_\_\_\_

b) Não ☐

8. Nessa altura, o seu educando beneficiou, logo, de algum tipo de apoio?
- a) Sim ☐ Quais? \_\_\_\_\_
- b) Não ☐
9. Sabe o que é dislexia?
- a) Sim ☐
- b) Não ☐
10. Se sim. Por que meio teve conhecimento
- a) Pela escola ☐
- b) Pelo psicólogo ☐
- c) Pelos amigos ☐
- d) Pelos familiares ☐
- e) Pelos livros ☐
- f) Pela Internet ☐
11. Preocupa-se em informar-se sobre a dislexia?
- a) Sim ☐
- b) Não ☐
12. Se respondeu sim, onde vai procurar essas informações?
- a) Na net ☐
- b) Em revistas ☐
- c) Livros ☐
- d) Trocando ideias com outras pessoas ☐
13. Tem conhecimento das medidas especiais a que o seu educando é submetido na escola?
- a) Sim ☐
- b) Não ☐
14. Se sim, quais?
- a) Mais tempo para terminar as tarefas ☐
- b) Fichas de trabalho mais curtas ☐
- c) Testes adaptados ☐
- d) Apoio do psicólogo ☐
- e) Maior apoio do professor na sala de aula ☐
- f) Outras: \_\_\_\_\_



15. Sente-se satisfeito com o apoio que o seu educando recebe na escola?

a) Sim ☐

b) Não ☐

16. Mantém contatos frequentes com a escola?

a) Muitas vezes ☐

b) Algumas vezes ☐

c) Raramente ☐

17. Com que frequência costuma auxiliar o seu educando na realização dos trabalhos de casa ou noutras atividades escolares?

a) Todos os dias ☐

b) Algumas vezes por semana ☐

c) Algumas vezes por período ☐

d) Nunca ☐

18. Quais as dificuldades que sente quando acompanha o seu educando nos trabalhos escolares?

a) A explicar-lhe as coisas ☐

b) A disponibilidade para o ajudar ☐

c) A compreender o que ele escreve ☐

d) Ser paciente com ele ☐

e) Conhecimento das matérias que ele dá ☐

19. Daqui a 10 anos, como vê o seu educando?

a) A frequentar um curso superior ☐

b) Com um curso profissional ☐

c) A trabalhar na agricultura ☐

d) A trabalhar na pecuária ☐

e) A trabalhar na pesca ☐

f) Não faço a mínima ideia do que ele irá ser ☐

g) Outra: \_\_\_\_\_

***APÊNDICE E***

-

***FORMULÁRIO ONLINE***

## Questionário

### A - Questionário ao Aluno

Este questionário destina-se a ser preenchido pelo aluno. Este não é um trabalho para avaliação. Não há respostas corretas e incorretas. O que se pretende é que sejas sincero(a). Toda a informação será confidencial.

#### Parte I - Quem Sou

Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

Idade

#### Parte II - Como Sou

Lê as seguintes frases e responde no Sim, ou no Não, ao que realmente sentes.

1-Quais são as dificuldades que mais sentes?

- ☐ a) A ler
- ☐ b) A escrever
- ☐ c) A ser capaz de fazer uma apresentação oral em frente à turma
- ☐ d) Nervos quando o professor faz perguntas
- ☐ e) Ficar preocupado quando há testes
- ☐ f) Em concentrar
- ☐ g) Lembrar-me do que aprendo
- ☐ h) Em trabalhar em grupo

2- Quem te disse que tinhas dislexia?

- ☐ a) Pais
- ☐ b) Professor(a)
- ☐ c) Psicólogo(a)
- ☐ d) Ninguém

3- Sabes o que é dislexia?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4- Que tipo de atividades escolares gostas mais de fazer?

- ☐ a) Ler em voz alta
- ☐ b) Escrever
- ☐ c) Resolver Crucigramas
- ☐ d) Pintar
- ☐ e) Tocar música
- ☐ f) Jogos de educação física

☐ Other:

5- Costumas precisar de alguém que te ajude a fazer os exercícios na aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

6- Sentes-te apoiado, na sala de aula, ao realizares as tuas tarefas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

7- Que tipo de apoio tens na escola?

- ☐ a) Dois professores na sala de aula
- ☐ b) Psicólogo da escola
- ☐ c) Apoio fora da sala de aula

☐ Other:

**8- Esforças-te para realizar as atividades escolares sozinho(a)?**

- ☐ Sim  
☐ Não

**9- Quanto tempo levas a fazer os trabalhos de casa?**

- ☐ a) 15 min  
☐ b) 30 min  
☐ c) 1 hora  
☐ d) 2 horas  
☐ e) Mais do que 2 horas

**10- Os teus pais ajudam-te a realizar os trabalhos escolares?**

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Às vezes

**11- O que é que é feito para ti, para melhorares as tuas dificuldades?**

- ☐ a) Mais tempo para terminar as tarefas  
☐ b) Fichas de trabalho mais curtas  
☐ c) Testes diferentes  
☐ d) Apoio do psicólogo  
☐ e) Maior apoio do teu professor

**12- Achas essas medidas suficientes para te ajudarem?**

- ☐ Sim  
☐ Não

**13- O que achas do teu desempenho na escola?**

- ☐ a) Insuficiente  
☐ b) Suficiente  
☐ c) Bom  
☐ d) Muito Bom

**14 - Daqui a 10 anos:**

- ☐ a) vou estar na universidade  
☐ b) vou ter um curso profissional  
☐ c) vou trabalhar na agricultura  
☐ d) vou trabalhar na pecuária  
☐ e) vou trabalhar na pesca  
☐ f) Não faço a mínima ideia do que vou ser  
☐ Other:

**Parte III – O que sinto**

Lê as seguintes frases e responde no Sim, ou no Não, ao que realmente sentes.

**1- Tenho sorte**

- ☐ Sim  
☐ Não

**2- Não faço amigos com facilidade**

- ☐ Sim  
☐ Não

**3- Sou tímido**

- ☐ Sim  
☐ Não

**4- Fico ansioso quando tenho de falar em público**

- ☐ Sim  
☐ Não

**5- Sou um membro importante na minha família**

- ☐ Sim  
☐ Não

**6- Fico nervoso quando tenho de ler em voz alta**

- ☐ Sim  
☐ Não

|   |
|---|
| 7- Os meus amigos aceitam as minhas ideias  |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 8- Tenho muitos amigos na minha turma   |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 9- Fazem troça de mim   |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 10- Os meus pais são muito exigentes comigo   |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 11- Gosto de mim como sou   |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 12- Sinto que os meus colegas afastam-se de mim   |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 13- Estou sempre pronto a ajudar os outros  |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 14- Sou feliz   |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 15- Levo muito tempo a acabar os meus trabalhos de casa   |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 16- Não gosto de estar na escola  |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 17- Sou o chefe nas brincadeiras e nos jogos  |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 18- Na aula, sou sempre o último a terminar as tarefas  |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 19- Podem confiar em mim  |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 20- Desisto facilmente  |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 21- Sou apoiado pela minha família  |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 22- As pessoas gostam da minha companhia  |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 23- Sinto-me diferente dos outros   |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 24- Sei que tenho de me esforçar mais   |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| 25- Sou capaz de fazer muitas coisas bem  |
| <input type="radio"/> Sim   |
| <input type="radio"/> Não   |
| <input type="button" value="Continue »"/>   |
| Powered by   |
| This content is neither created nor endorsed by Google.<br><a href="#">Report Abuse</a> - <a href="#">Terms of Service</a> - <a href="#">Additional Terms</a> |

## Questionário

### B - Questionário ao Encarregado de Educação

Este questionário destina-se a ser respondido pelo encarregado de educação. Este não é um trabalho para avaliação. Não há respostas corretas e incorretas. O que se pretende é que seja sincero(a). Toda a informação será confidencial. Obrigada pela sua colaboração

#### Parte I - Enquadramento

**1. Sexo:**

☐ Masculino

☐ Feminino

**2. Idade:**

em anos

**3. Habilitações Académicas:**

☐ a) Sem habilitações

☐ b) 4º ano

☐ c) 9º ano

☐ d) 12º ano

☐ e) Curso técnico

☐ f) Licenciatura

**4. Profissão:**

#### Parte II - Conhecimento e Acompanhamento

**5. A partir de que idade foi detetado dislexia no seu educando?**

em anos

**6. Quem diagnosticou a dislexia?**

☐ a) Família

☐ b) Amigos

☐ c) Professor

☐ d) Psicólogo

**7. Procurou ajuda para o seu filho?**

☐ Sim

☐ Não

**7.1. Se respondeu "Sim" qual?**

☐ Psicólogo(a)

☐ Professor(a)

☐ Explicações

☐ Other:

**8. Nessa altura, o seu educando beneficiou, logo, de algum tipo de apoio?**

☐ Sim

☐ Não

**8.1. Se respondeu "Sim", qual foi o apoio?**

☐ Apoio educativo

☐ Psicólogo(a)

☐ Explicação particular

☐ Other:

**9. Sabe o que é dislexia?**

☐ Sim

☐ Não

**10.1. Sabe o que é dislexia?**  
Se respondeu "Sim", por que meio teve conhecimento?

☐ a) Pela escola  
☐ b) Pelo psicólogo  
☐ c) Pelos amigos  
☐ d) Pelos familiares  
☐ e) Pelos livros  
☐ f) Pela Internet

**11. Preocupa-se em informar-se sobre a dislexia?**

☐ Sim  
☐ Não

**12.1. Se respondeu "Sim", onde vai procurar essas informações?**

☐ a) Na net  
☐ b) Em revistas  
☐ c) Livros  
☐ d) Trocando ideias com outras pessoas

**13. Tem conhecimento das medidas especiais a que o seu educando é submetido na escola?**

☐ Sim  
☐ Não

**14.1. Se respondeu "Sim" quais foram as medidas?**

☐ a) Mais tempo para terminar as tarefas  
☐ b) Fichas de trabalho mais curtas  
☐ c) Testes adaptados  
☐ d) Apoio do psicólogo  
☐ e) Maior apoio do professor na sala de aula  
☐ Other:

**15. Sente-se satisfeito com o apoio que o seu educando recebe na escola?**

☐ Sim  
☐ Não

**16. Mantém contatos frequentes com a escola?**

☐ a) Muitas vezes  
☐ b) Algumas vezes  
☐ c) Raramente

**17. Com que frequência costuma auxiliar o seu educando na realização dos trabalhos de casa ou noutras atividades escolares?**

☐ a) Todos os dias  
☐ b) Algumas vezes por semana  
☐ c) Algumas vezes por período  
☐ d) Nunca


**18. Quais as dificuldades que sente quando acompanha o seu educando nos trabalhos escolares?**

☐ a) A explicar-lhe as coisas  
☐ b) A disponibilidade para o ajudar  
☐ c) A compreender o que ele escreve  
☐ d) Ser paciente com ele  
☐ e) Conhecimento das matérias que ele dá

**19. Daqui a 10 anos, como vê o seu educando?**

☐ a) A frequentar um curso superior  
☐ b) Com um curso profissional  
☐ c) A trabalhar na agricultura  
☐ d) A trabalhar na pecuária  
☐ e) A trabalhar na pesca  
☐ f) Não faço a mínima ideia do que ele irá ser  
☐ Other:

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by  This content is neither created nor endorsed by Google.  
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)